



**CONTRIBUTO DOS MODELOS PEDAGÓGICOS NA RELAÇÃO DA
EDUCADORA COM CRIANÇAS DO JARDIM DE INFÂNCIA EM
TAREFAS COOPERATIVAS E COMUNICATIVAS**

Dissertação apresentada na Escola Superior de Educação de Lisboa
para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação

Especialidade Intervenção Precoce

Joana Oliveira Clérigo Roque

2017



CONTRIBUTO DOS MODELOS PEDAGÓGICOS NA RELAÇÃO DA EDUCADORA COM CRIANÇAS DO JARDIM DE INFÂNCIA EM TAREFAS COOPERATIVAS E COMUNICATIVAS

Dissertação apresentada na Escola Superior de Educação de Lisboa
para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação

Especialidade Intervenção Precoce

Joana Oliveira Clérigo Roque

Orientadora: Professora Doutora Marina Fuertes

Coorientadora: Professora Doutora Otília Sousa

2017

Agradecimentos

Ao longo de todo este percurso houve muitas pessoas que me acompanharam e que me deram força para nunca desistir...

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a todas as crianças, pais e colegas educadoras que permitiram e/ou participaram neste estudo, pois sem eles não teria sido possível.

Agradeço também às professoras doutoras Marina Fuertes e Otília Sousa, pelo tempo que dedicaram a esta jornada, às palavras sábias e ao carinho que colocaram em todo o trabalho!

Às minhas colegas, patroa e meninos que aguentaram os momentos em que tive de me ausentar.

Agradeço à minha família por me apoiar incondicionalmente, à minha mãe pela disponibilidade e otimismo, ao meu irmão e cunhada pela guarida, ao meu pai pela simplicidade que dá à vida.

A ti Rui pelos ouvidos sempre disponíveis para me ouvirem mesmo a altas horas da noite, pela amizade, companheirismo e AMOR.

Agradeço-te a ti Filho pela paciência que tiveste em esperar pela mãe para brincar, pelo teu sorriso, pela tua alegria, por tudo o que tu és...

Índice Geral

Introdução _____ 1

Resumo _____ 4

Abstract _____ 6

Enquadramento _____ 8

 Os Modelos Curriculares _____ 13

 Movimento da Escola Moderna _____ 15

 High Scope _____ 16

 Origem dos Estudos Tandem _____ 20

 Presente Estudo _____ 23

Métodos _____ 23

 Participantes _____ 23

 Procedimentos _____ 24

 Cotação e aferição dos dados _____ 26

 Comportamentos verbais do adulto _____ 28

 Análise dos dados _____ 35

Resultados _____ 35

 Diferenças entre a qualidade interativa diádica e o comportamento verbal das educadoras sem modelo, MEM e HS _____ 36

 Relação entre o modelo pedagógico da educadora e a comunicação com a criança _____ 39

 Relação entre os dados demográficos e os dados da comunicação do educador com a criança _____ 41

 Tipo de Produto _____ 42

 Análise da distribuição da autoria dos produtos realizados nas díades _____ 43

Discussão dos Resultados _____ 49

Limitações e sugestões para futuros estudos _____ 56

Referências Bibliográficas _____ 57

Índice de Figuras

Figura 1: Conteúdo das malas TANDEM (Materiais e ferramentas)_____ 25

Figura 2: Produtos realizados pelas díades_____ 26

Índice de Tabelas

Tabela 1: Síntese dos Modelos Pedagógicos _____ 19

Tabela 2: Dimensões para avaliação da qualidade das interações _____ 27

Tabela 3: Categorias de análise do comportamento verbal do adulto _____ 33

Tabela 4: Frequência do tipo de produto realizado pela criança com a educadora ____ 36

Tabela 5: Estatística descritiva e teste de médias para a comparação dos comportamentos interativos entre as educadoras sem modelo e educadoras High Scope _____ 38

Tabela 6: Estatística descritiva e teste de médias para a comparação dos comportamentos interativos entre as educadoras sem modelo e educadoras MEM____ 38

Tabela 7: Estatística descritiva e teste de médias para a comparação dos comportamentos interativos entre as educadoras MEM e educadoras High Scope ____ 39

Tabela 8: Estatística descritiva e teste de médias para a comparação da comunicação entre as educadoras sem modelo preferencial e educadoras MEM _____ 40

Tabela 9: Estatística descritiva e teste de médias para a comparação da comunicação entre as educadoras sem modelo preferencial e educadoras High Scope_____ 40

Tabela 10: Estatística descritiva e teste de médias para a comparação da comunicação entre as educadoras High Scope e educadoras MEM_____ 41

Tabela 11: Estatística descritiva e teste de médias para a comparação dos comportamentos interativos entre as educadoras e o tipo de produto _____ 42

Tabela 12: Frequência da distribuição da participação do adulto e da criança na realização de produtos _____ 43

Tabela 13: Estatística descritiva e teste de médias para a comparação dos comportamentos interativos entre as educadoras e a autoria do produto (aos 2 em partes iguais e adulto) _____ 45

Tabela 14: Estatística descritiva e teste de médias para a comparação dos comportamentos interativos entre as educadoras e a autoria do produto (aos 2 em partes iguais e criança) _____ 45

Tabela 15: Estatística descritiva e teste de médias para a comparação dos comportamentos interativos entre as educadoras e a autoria do produto (adulto e criança) _____ 47

Introdução

A presente dissertação inclui-se no projeto de investigação “Tandem: *Contributos do género para a interação e comunicação dos Pais e dos Educadores com a criança em idade pré-escolar*”, financiado e sediado no Centro de Estudos Interdisciplinares da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa e coordenado pela Professora Doutora Marina Fuertes. A equipa do projeto é composta pelos docentes Marina Fuertes, Otilia Sousa, Mário Relvas e Dalila Lino e pelos estudantes Ana Ladeiras, Andreia Ferreira, Catarina Veloso, Filipe Brás Pinto, Isabel Barroso, Isabel Fernandes, Miguel Branco, Tiago Osório, Sophia Farinha, Pedro Marques e Carlos Pereira.

Este projeto teve início com um acordo de cooperação institucional, na área da formação e da investigação, no âmbito do programa Erasmus entre a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa e a Evangelische Hochschule (Protestant University of Applied Sciences for Social Work, Education and Nursing), Dresden, Germany. Os parceiros TANDEM da equipa Alemã são Holger Brandes, Markus Andrä, Wenke Röseler e Petra Schneider-Andrich, e deram início ao projeto TANDEM “*Does gender make a difference*”, em 2011. A equipa portuguesa foi convidada a participar neste estudo, sobre o impacto do género no comportamento dos educadores em 2013, adaptando o estudo ao contexto português.

Tendo conhecimento que, para além dos fatores biológicos, também os fatores externos tais como as expectativas, os papéis atribuídos ao sexo masculino e feminino e as oportunidades de vida condicionam os comportamentos do ser humano. No estudo inicial tentou-se perceber o contributo dos educadores homens na educação de infância. Desta forma, os autores realizaram um filme de 20 minutos entre educador/a e menino/menina em que lhes foram dados diversos materiais para, em conjunto, realizarem um produto final. Foi possível comparar os produtos construídos pelas crianças (menino e menina), o envolvimento/participação e os materiais escolhidos, quer com Educadores masculinos, quer femininos.

Da pesquisa realizada em Portugal surgiram cinco estudos:

- i) Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas de crianças em idade pré-escolar com pais e educadores, realizado por Ana Ladeiras;
- ii) Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas de educadores e educadoras com crianças em idade pré-escolar, realizado por Andreia Ferreira;
- iii) Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas dos educadores e dos pais com crianças em idade pré-escolar, realizado por Catarina Veloso;
- iv) Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas das educadoras e das mães com crianças em idade pré-escolar, realizado por Isabel Barroso;
- v) Será do género dos filhos ou dos pais? Estudo sobre o efeito do género das crianças e dos pais na qualidade da interação, comunicação e atividade conjunta, realizado por Isabel Fernandes.

Foi realizada pela equipa portuguesa uma escala em que, atualmente, através da visualização dos filmes se consegue descrever a comunicação adulto-criança relativamente a: solicitações, reforço positivo, instruções, perguntas, comportamento do Educador de Infância, entre outros.

No estudo atual pretendeu-se estudar a relação entre o modelo pedagógico seguido pela Educadora de Infância e a sua atividade em tarefas quer cooperativas quer comunicativas com um menino e uma menina, com três e quatro anos de idade.

Foram recolhidos 3 tipos de amostra:

- i) Amostra de educadoras do Movimento da Escola Moderna – composta por 10 educadoras (com 10 meninos e 10 meninas de 4 anos);
- ii) Amostra de educadoras que seguem o Modelo High Scope – composta por 8 educadoras (com 8 meninos e 8 meninas de 4 anos);
- iii) Amostra de educadoras que não seguem um modelo específico – composta por 11 educadoras (com 11 meninos e 10 meninas de 3 anos).

Neste estudo e à semelhança dos estudos apresentados anteriormente, pretende-se comparar o comportamento dos adultos no que respeita à qualidade interativa, à

qualidade da comunicação e também descrever e comparar os produtos realizados pelas díades, bem como a escolha dos materiais.

As filmagens foram cotadas pela restante equipa que exigiam a presença de, pelo menos, 5 cotadores (2 do sexo feminino, 2 sexo masculino, e um cotador para obter e mediar o consenso). As cotações foram realizadas por acordo em conferência (cada cotador, depois de observar os vídeos, pontuava individualmente os casos. Depois de aferidas todas as cotações, discutia-se a pontuação consensual em 20 itens). Adicionalmente, cada estudante de mestrado analisou os produtos resultantes das atividades, segundo os critérios estabelecidos originalmente no estudo Tandem, tendo sido considerados o tipo de figuração e o número de componentes. Foram também contabilizados o número de materiais e ferramentas utilizados na atividade.

Cada estudante de mestrado analisou os resultados sob orientação da Professora Doutora Marina Fuertes. Estes resultados foram posteriormente analisados em reunião de equipa. Finalmente, cada estudante de mestrado redigiu a sua tese.

Considera-se que, ao longo do trabalho de investigação, cada estudante teve oportunidade de vivenciar o processo científico e participar numa equipa de investigação. Incluindo submissão de trabalhos e participação em congressos nacionais e internacionais, e a redação de vários artigos dos quais um já aceite e outro submetido a revistas indexadas.

A presente dissertação, que corresponde ao estudo sobre a relação entre os modelos pedagógicos da educadora e sua atividade em tarefas cooperativas e comunicativas com crianças do jardim de infância, encontra-se organizada sob a forma de artigo que, depois de discutida em provas públicas, deverá ser submetida a uma revista nacional indexada a base de dados.

A dissertação inclui um artigo, do qual fazem parte: um resumo em português, um resumo em inglês, breve enquadramento teórico, objetivos, métodos, apresentação de resultados, discussão dos resultados e referências bibliográficas.

CONTRIBUTO DOS MODELOS PEDAGÓGICOS NA RELAÇÃO DA EDUCADORA COM CRIANÇAS DO JARDIM DE INFÂNCIA EM TAREFAS COOPERATIVAS E COMUNICATIVAS

Resumo

Os modelos pedagógicos resultam de abordagens conceituais acerca do desenvolvimento da criança, do papel do adulto na educação, do papel da criança, dos objetivos educativos e aspirações sociais da educação. Estes modelos orientam as práticas dos educadores de infância e guiam a perspetiva do educador acerca do seu papel, da criança, da família, e da comunidade educativa alargada. Neste estudo, procuramos descrever os comportamentos interativos e comunicativos de educadores apoiados em diferentes modelos pedagógicos.

Para o efeito, foram comparados três grupos de educadoras: dez educadoras seguidoras do modelo da escola moderna, oito educadoras seguidoras do modelo High Scope e onze educadoras que não seguem um modelo específico as quais foi pedido que realizassem com uma criança da sua sala, em 20 minutos, um produto à sua escolha com os materiais e ferramentas disponibilizados. As crianças tinham três e quatro anos e não tinham problemas de desenvolvimento. Pretendia-se: 1) descrever e comparar os produtos realizados pelas díades de educadoras e crianças, bem como as escolhas de materiais; 2) comparar a qualidade interativa das educadoras quanto à empatia, atenção, reciprocidade, cooperação, elaboração/fantasia e desafio proposto e 3) analisar os enunciados dirigidos às crianças.

Os resultados indicam que, à semelhança dos estudos anteriores as meninas receberam mais elogios que os meninos. Relativamente à qualidade interativa houve diferenças entre todos os modelos: as educadoras HighScope tematizaram mais a relação e as educadoras MEM foram mais objetivas. Em ambos os modelos as educadoras reagiram de forma mais adequada e com maior prontidão às observações e emoções da criança do que as educadoras sem modelo preferencial.

Adicionalmente, as educadoras sem modelo preferencial utilizaram mais perguntas de conteúdo para reforçar as aprendizagens da criança.

Palavras chave: *Interação adulto-criança; afetividade; comunicação verbal; Modelos Curriculares; educação de infância.*

CONTRIBUTION OF PEDAGOGICAL MODELS IN THE RELATIONSHIP OF THE EDUCATOR WITH KINDERGARTEN CHILDREN IN COOPERATIVE AND COMMUNICATIVE TASKS

Abstract

Pedagogical models result of conceptual approaches about child development, adult role in education, child role, educational goals and social aspirations of education. These models guide the practices of early childhood educators and guide the educator's perspective on their role, the child, the family, and the wider educational community. In this study we try to describe the interactive and communicative behaviours of educators supported in different pedagogical models.

To this end, 3 groups of educators were compared: ten followers of the modern school model, eight followers of the High Scope model, and eleven non-model educators who were asked to perform, in 20 minutes, a product of their choice with the materials and tools provided with a child of their class. The children were three and four years old and had no developmental problems. It was intended: 1) to describe and compare the products made by the dyads of educators and children, as well as the choices of materials; 2) to compare the interactive quality of the educators regarding the empathy, attention, reciprocity, cooperation, elaboration / fantasy and proposed challenge and 3) to analyse the speech directed to the children.

The results indicate that, like previous studies, girls received more compliments than boys. Regarding interactive quality, there were differences among all models: HighScope educators thematised more the relationship and the MEM educators were more objective. In both models the educators reacted more adequately and more readily to the observations and emotions of the child than the educators without preferential model.

In addition, educators without a preferred model used more content questions to reinforce the child's learning.

Keywords: *Adult-child interaction; affectivity; verbal communication; Curricular Models; child education.*

Enquadramento

A educação de infância, segundo Spodek e Brown (2010), surgiu após uma série de alterações quer a nível da estrutura e organização familiares, quer da organização da sociedade. De facto, o aumento da industrialização e o decréscimo da mortalidade infantil fizeram com que fosse dada mais atenção à primeira infância, que inicialmente abrangia as idades compreendidas entre os 0 e os 8 anos.

Com o desenvolvimento da educação infantil, passaram a considerar-se algumas diferenças entre as crianças mais e novas e as mais velhas dado que “...as experiências proporcionadas às crianças pequenas influenciariam o adulto emergente” (Spodek & Brown, 2010, p.194). Desta forma, foram desenvolvidos programas específicos para crianças pequenas. De acordo com os pressupostos teóricos cada um representava um modelo curricular específico. Na verdade, a elaboração de programas com objetivos definidos para áreas como a literacia, ciências e a matemática é muitas vezes tida como sinónimo de “escolarização” da educação de infância e conotada com abordagens centradas no adulto, enquanto a promoção de desenvolvimento sócio-emocional e de competências pessoais são conotadas com pedagogias centradas na criança (OECD, 2006). Tentando-se ultrapassar a dicotomia de abordagens centradas na criança/no educador, tem-se aprofundado a discussão sobre abordagens centradas na criança e orientadas para situações de aprendizagem, sobretudo nas áreas da matemática e da linguagem (Anders, 2014).

Quando se discutem o papel e os objetivos da Educação de Infância emergem tensões, por vezes, difíceis de dirimir. Estas, por um lado, refletem uma atitude, mais generalizada em muitos países ocidentais, que toma a educação de infância como contexto de desenvolvimento da criança. Esta explora o mundo interagindo com outras crianças, sem pressões para realizar aprendizagens formais, sendo o brincar livremente e a aprendizagem em interação enfatizados. E, por outro lado, há um movimento baseado em evidências empíricas que sublinham a importância das aprendizagens na Educação de Infância, principalmente para promoção de equidade, já que intervenções de qualidade centradas em aprendizagem mostraram ter um impacto muito significativo na

vida dos sujeitos (Anders, 2014). O que está em causa são as concepções de educação, infância e aprendizagem.

Observando salas de atividade e conversando com educadores, emergem modelos de educação e aprendizagem, por vezes, contraditórios. Segundo Rogoff (1994), são três os paradigmas dominantes no que concerne o desenvolvimento: este é concebido como *transformação da participação*; *aquisição ou descoberta do conhecimento* pelo sujeito e ainda produto de *transmissão de conhecimento* por outros (itálico conforme o original). Os modelos que tomam o sujeito ou os outros como origem do conhecimento enfatizam, respetivamente, a aquisição e são modelos centrados na criança e a transmissão que são modelos centrados no educador (Sfard, 1998). O terceiro paradigma defende que o conhecimento é um processo de transformação da participação.

Em Portugal e à semelhança de outros países europeus, a educação de infância sofreu avanços e recuos ao longo dos anos devido a fatores políticos e sociais (Bairrão & Vasconcelos, 1997). Surgiram novas correntes baseadas nas ideias de Froebel e começou-se a dar prioridade à segurança e bem-estar infantis.

Na primeira República e, devido à elevada taxa de analfabetismo, foram enunciadas algumas prioridades no que dizia respeito ao ensino oficial para crianças de ambos os sexos entre os 4 e os 7 anos, assim como à formação dos professores, no entanto, devido à enorme instabilidade política e económica, o governo de Salazar extinguiu por completo o ensino infantil oficial prevalecendo apenas o ensino privado. Esta decisão política que adia a educação da criança em contextos formais vai prevalecer durante muitos anos. E, deste modo, “Assume-se (...) que a educação infantil é uma das funções essenciais da família e que o único papel da mulher é o de educar os filhos” (Bairrão & Vasconcelos, 1997, p.10).

No entanto, as preocupações pedagógicas com a Educação infantil continuam a manifestar-se. Foi preponderante o papel de Irene Lisboa, professora e pedagoga, que propôs um programa de educação infantil baseado no Movimento da Escola Nova Europeia, incidindo-se no que melhor havia na cultura portuguesa da época (Bairrão & Vasconcelos, 1997).

Foi com a Reforma de Veiga Simão e a lei 5/73 que recomeçaram os cursos públicos de formação das educadoras e o incremento dos jardins de infância, no entanto só após a revolução de 1974 é que se deu um novo crescimento na criação de instituições pelos populares devido a vários fatores, entre eles: maior industrialização do país, concentração das populações no meio rural (migração) e ingresso das mulheres no meio laboral. Além deste movimento popular, o estado passou também a assumir maiores responsabilidades no alargamento da rede da Educação de Infância

De facto, as mulheres passaram a ter um papel mais ativo com a sua entrada no mundo do trabalho. Estas mudanças fizeram com que o estado criasse mais condições para as mulheres trabalharem e, em simultâneo, criar instituições onde pudessem permanecer as crianças enquanto os seus pais estivessem a trabalhar.

Também nesta altura foi promulgado o estatuto dos jardins de infância sendo que os educadores passaram a ter maior autonomia “apesar de muitas ideias defendidas nestes estatutos nem sempre se terem concretizado nas práticas educativas, estas passaram a fazer parte do discurso da maioria das/os profissionais...” (Cardona, 2008, p.16).

Mas, apenas nos anos oitenta, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) veio a ser explicitada a estrutura de todo o sistema educativo, incluindo a formação dos educadores e professores fazendo referência à importância da educação ao longo da vida e não apenas da formação inicial.

Mais tarde, nos anos noventa, as Orientações Curriculares vieram apoiar o educador na construção do currículo e das práticas do jardim de infância em Portugal. Sem haver um carácter obrigatório, as orientações curriculares davam indicações de dimensões do desenvolvimento e áreas de atuação do educador, reconhecendo total autonomia ao educador na escolha da metodologia que desejasse. Em 2016 houve uma atualização das mesmas que veio reforçar alguns aspetos referidos no documento anterior e veio acrescentar outros como a importância de envolver a criança em todo o processo educativo nomeadamente no planeamento e na sua própria avaliação.

A crescente importância dada à criança e ao desenvolvimento infantil permitiram um número crescente de estudos (Shweinhart & Weikart, 1997; Sylva, 1992; Veen,

Roeleved & Leseman, 2000; Montie, Xiang & Schweinhart, 2006 in Lino 2014) que fazem referência à importância da qualidade dos contextos educativos para o desenvolvimento pleno da criança a curto e longo prazo, nomeadamente no que concerne à realização de escolhas por parte da criança.

Há cada vez mais evidências empíricas do impacto que a educação de infância tem na vida dos sujeitos (Barnett, 2008; Magnuson, Meyers, Ruhm, & Waldfogel, 2004; Dickinson, 2001). Barnett, 2008, numa meta análise sobre os efeitos a curto e longo prazo da educação de infância na vida dos indivíduos – aprendizagem e desenvolvimento – aponta os benefícios desta na vida académica, na integração social e no bem-estar económico tanto para crianças de meios desfavorecidos como para aquelas de meios favorecidos. Chama, no entanto, a atenção para a importância da qualidade dos programas de intervenção: programas ou contextos sem qualidade não são benéficos para a criança. O autor valoriza também a educação em idades mais precoces (antes dos 4) como forma de atenuar o fosso entre crianças de meios desfavorecidos e as de meios favorecidos.

Num estudo longitudinal, estudando um grupo específico que tinha seguido um programa na infância, Heckman, Moon, Pinto, Savelyev e Yavitz (2010) mostraram que esse programa (Perry Program) teve um impacto muito positivo na vida dos sujeitos adultos: na educação, emprego, salário, casamento, comportamentos saudáveis, redução de participação em atos ilícitos ou crime.

Apps, Mendolia e Walker (2012), também se ocupam do impacto da educação da criança. Num estudo longitudinal, numa população inglesa nascida à volta de 1990, mediram os impactos da educação pré-escolar na vida dos sujeitos na adolescência e no início da vida adulta. Concluem que a frequência do jardim de infância melhora os resultados nos testes de cognição aos 11, 14 e 16 anos e tem um efeito positivo nas intenções de prossecução de estudos e na atividade económica aos 19-20 anos. Os efeitos são mais positivos nas crianças oriundas de meios mais desfavorecidos. Os resultados são menos assertivos no domínio não-cognitivo. Assim, não se encontram benefícios no bem-estar psicológico, mas observam-se efeitos positivos em comportamentos saudáveis.

Assim, atualmente, a discussão centra-se na definição de qualidade quando se trata de estudar contextos educativos (Anders, 2014, Anders, Rossbach, e Tietze, 2016). Folque (2012) refere a complexidade da definição de qualidade. Esta pode apresentar duas vertentes uma mais analítica e descritiva explicitando “como é” e outra mais no domínio da avaliação caracterizando o nível de desempenho quer através dos resultados escolares, quer da satisfação das famílias ou do desenvolvimento cognitivo e social da criança. Desta forma “... é preciso procurar a qualidade desde dentro” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004) pois acaba por ser interpretada de diferentes maneiras dependendo dos sujeitos sejam estes pais, crianças ou profissionais e dos diferentes contextos em que os diversos intervenientes estão inseridos.

Aliada à importância dos contextos da educação de infância encontra-se também a formação dos educadores que, segundo Lino (2005), surge intimamente ligada à pedagogia da infância. Devido às alterações constantes da sociedade também a formação dos profissionais e as próprias instituições deverão acompanhar estas mudanças através da contínua aprendizagem ao longo da vida. Se mais do que a frequência da educação o que tem impacto na vida dos sujeitos é a qualidade de contextos e estratégias (Anders, 2014), o aprofundamento de como se define qualidade e como é que a formação de professores deve almejar a qualidade é um ponto essencial em políticas de educação.

O educador de infância tem, atualmente, à sua frente uma multiplicidade de papéis e de funções em que lhe é exigido um contínuo aperfeiçoamento do seu conhecimento e uma articulação cada vez maior entre o cuidar e o educar (Cardona, 2011). Esta autora fez uma proposta de esquematização de um modelo curricular da educação de infância baseando-se no modelo ecológico de Bronfenbrenner integrando várias dimensões: currículo, organização do espaço, tempo, atividades, pessoas e avaliação. Estas dimensões não podem ser vistas de forma isolada já que a criança tem à sua volta uma multiplicidade de contextos que acabam por se envolver.

Os Modelos Curriculares

Perspetivas educativas centradas no professor baseadas em métodos educativos rígidos e pouco individualizados foram dando lugar a modelos curriculares centrados no ensino e aprendizagem, nas necessidades das crianças e flexíveis.

Com efeito, no final do século XIX um maior conhecimento acerca da criança e da forma como esta se desenvolve permitiu o surgimento de novos modelos curriculares mais relacionados com a psicologia do desenvolvimento. Segundo Spodek e Brown (2010) estes modelos fundamentam os seus princípios em teorias da psicologia do desenvolvimento da criança e nas contribuições de diversos pedagogos com o intuito de obter resultados educativos específicos, dando prioridade às oportunidades de aprendizagem, à organização dos recursos e aos conteúdos de cada currículo.

Oliveira-Formosinho (2003, p.7) refere ainda que o modelo curricular “situa-se ao nível do processo de ensino-aprendizagem” tendo em conta as várias dimensões pedagógicas relacionadas com o tempo, o espaço e materiais, a planificação, realização e avaliação das atividades e as diversas interações existentes quer sejam entre adulto-criança, criança-criança e adulto-adulto.

A crescente preocupação dos modelos contemporâneos com o desenvolvimento da criança trouxe também maior reflexão acerca das diferentes teorias do desenvolvimento e dos objetivos relativamente aos programas de educação. Desta forma, surgiram diferentes abordagens e objetivos inerentes a cada modelo. Os modelos behavioristas basearam-se mais nas capacidades académicas, enquanto os programas construtivistas se basearam na forma como se processa o conhecimento e a cognição. De facto, é habitual contrastarem-se pedagogias centradas no professor e pedagogias centradas na criança, reconhecendo nesta um papel fulcral na construção do seu desenvolvimento.

Colocando a criança como o centro da ação pedagógica, vários movimentos tentam romper com abordagens mais tradicionais em que todas as crianças fazem as mesmas coisas ao mesmo tempo. Os 2 modelos de que nos ocupamos, Movimento da Escola Moderna e High Scope, são modelos de Pedagogia Diferenciada em que o trabalho em

sala de aula é organizado de modo a colocar cada criança perante situações que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento. Trata-se de dois modelos que nascem à volta dos anos sessenta: o primeiro em Portugal sob a influência de Freinet e o segundo nos Estados Unidos da América sob a influência de Piaget, integrando posteriormente influências de teóricos diferenciados.

No modelo High Scope (doravante HS) a criança encontra-se no centro da ação e define-se pela aprendizagem ativa, no modelo do Movimento da Escola Moderna (doravante MEM) a criança integra-se no grupo e a aprendizagem é cooperativa. Assim, *a criança em ação* e *a criança em participação* sustentam as opções estratégicas na organização destes dois modelos curriculares.

No modelo HS a criança constrói o seu próprio conhecimento através da interação com o mundo, com os pares e com os adultos, no modelo MEM a criança é coconstrutora do conhecimento ao participar no grupo. A aprendizagem define-se como *ativa* no modelo HS e como *cooperativa* no modelo MEM.

Os modelos sócio-construtivistas, como é exemplo o Movimento da Escola Moderna, dão ênfase à interação entre adulto e criança e as práticas dão sentido social imediato às aprendizagens, havendo uma construção dinâmica e participada do saber.

Existem vários modelos curriculares, sendo muitos deles apresentados aos educadores de infância na sua formação inicial. Posteriormente, e através quer da formação contínua, quer da formação pós-graduada, muitos profissionais optam por seguir determinado modelo que mais se aproxima com o seu ideal de intervenção pedagógica.

Os modelos curriculares e os benefícios que lhe são associados têm sido debatidos (Anders, Rossbach & Kuger, 2016). Enquanto a pedagogia engloba a arte de ensinar, um modelo pedagógico compreende uma perspetiva global da orquestração das oportunidades de aprendizagem. Os modelos pedagógicos constituem sistemas que incluem atitudes sobre o papel dos educadores, a perspetiva sobre a criança, a compreensão das relações educador-criança que enformam a ação dos professores.

Neste estudo serão apresentados dois modelos curriculares utilizados pelos educadores em Portugal.

Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna surgiu, segundo Niza (in Oliveira-Formosinho, 1996), da fusão de três práticas convergentes: a proposta de educação cívica de Sérgio Niza, a prática de integração educativa de deficientes visuais no Centro Helen Keller e os cursos de aperfeiçoamento profissional.

O MEM tem como origem a pedagogia de Freinet mas foi, posteriormente, agregando a influência da sociedade e cultura portuguesas e das perspetivas científicas mais recentes decorrentes dos trabalhos de Vigotsky e de Bruner que enfatizam a interação social e a herança sociocultural (Folque, 2014).

Este modelo dá especial relevância às práticas democráticas, sendo esta uma das finalidades do modelo, havendo uma negociação do planeamento, cooperação e partilha traduzível na apropriação “dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural” (Niza, 1996, p.141).

A segunda finalidade prende-se com os valores morais e estéticos e os conteúdos têm em atenção a vida quotidiana das crianças e do grupo, pois considera-se que aprender pela experiência se torna mais estimulante e mais eficaz do que ser um mero observador. Como vemos, o modelo afilia-se aos movimentos da pedagogia ativa.

A terceira finalidade diz respeito à construção de uma cultura de grupo entre todos os parceiros educativos baseada na participação partilhada reproduzida no currículo educativo,

Para Folque (2014) o MEM é um modelo sociocêntrico na medida em que a pedagogia não é nem centrada no adulto nem na criança, dando-se primazia à dinâmica de grupo e à construção do cidadão “...que desenvolve e se desenvolve.” (Folque, 2014, p.3)

Na rotina de uma sala de jardim de infância MEM existe uma negociação entre adultos e crianças nos vários momentos, desde o planeamento, à partilha de responsabilidades e avaliação havendo um diálogo constante entre todos os intervenientes permitindo haver

uma maior apropriação dos saberes. O grupo apropria-se das descobertas que faz, pois participa em todo o processo e realização da ação.

Segundo Folque (2014), o modelo considera três pressupostos do processo educativo - o primeiro está relacionado com a heterogeneidade do grupo havendo diferentes idades num mesmo grupo valorizando a diversidade. Esta ideia tem o seu fundamento na teoria de Vygotsky que permite que adultos e crianças mais velhas promovam aprendizagens na Zona de Desenvolvimento Proximal. A construção do conhecimento é, numa primeira instância, interpessoal e grupos heterogêneos promovem interações mais diferenciadas.

O segundo dá relevância ao clima de livre expressão que permite às crianças terem uma palavra acerca do ensino-aprendizagem através da sua participação nos momentos de planificação e da sua apropriação na rotina da sala. Freinet (1973), citado em Lino (2014), refere que a livre expressão é a própria manifestação da vida. Este princípio sublinha a importância da participação e a matriz desenvolvimental do grupo.

O terceiro pressuposto considera o tempo lúdico de atividade exploratória, dando possibilidade à criança para explorar livremente o meio que a envolve e os materiais. Definindo, assim, a criança como agente ativo e como construtora das suas aprendizagens.

High Scope

Este Modelo, iniciado nos Estados Unidos por Weikart, abrangeu inicialmente algumas crianças “em risco” de bairros mais desfavorecidos economicamente. Weikart verificou que estes alunos tinham resultados mais baixos nos testes de inteligência e rendimento escolar devido às poucas oportunidades de acesso a um ensino de qualidade. Concluiu também que os alunos do ensino secundário tinham baixo rendimento escolar devido ao

facto de terem tido uma taxa de absentismo elevada no ensino primário. (Hohmann & Weikart, 2003)

Os princípios básicos do currículo High Scope emergiram baseados no processo planear-fazer-rever e na componente parental, em que se favorecia e estimulava a comunicação entre pais e professores.

Em 1970, David Weikart abandonou as escolas públicas de Ypsilanti para fundar a Fundação High Scope de Investigação Educacional, estabelecendo os seus princípios. Um dos princípios fundamentais é o da aprendizagem ativa: a criança aprende através da ação, construindo o seu próprio conhecimento que a ajuda a dar sentido ao mundo “ (...) *viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão (...)*” (Hohmann & Weikart, 2003, p.5). O poder desta aprendizagem vem da iniciativa própria. As crianças atuam no seu desejo conatural de explorar; questionam as pessoas, os materiais, acontecimentos e procuram resolver os problemas. As crianças são encorajadas a terem as suas próprias iniciativas e a envolverem-se em indicadores chave do desenvolvimento que lhes permitem interagir com pessoas e materiais. Estes indicadores possibilitam à criança fazer escolhas de forma autónoma, manipular materiais, interagir com os pares e com os adultos, refletir e vivenciar e ao mesmo tempo permitem ao adulto observar, avaliar e planificar. (Hohmann & Weikart, 2003). Atualmente, são considerados 58 indicadores que estão organizados dentro de oito grandes áreas de conteúdo: abordagens para aprender; desenvolvimento social e emocional; desenvolvimento físico e saúde; linguagem, literacia e comunicação; matemática; arte criativa; ciência e tecnologia; estudos sociais.

Segundo Epstein e Hohmann (2012), os indicadores de desenvolvimento chave (KDIs) apresentam uma estrutura de apoio às brincadeiras reais das crianças, pois quando estão a brincar estão a construir conhecimento e a desenvolver o pensamento e o raciocínio. Para os adultos, os KDIs dão sentido ao que as crianças estão a fazer sendo uma ótima ferramenta para observar, planear e apoiar a criança de forma a melhorar a prática educativa.

Segundo Lino (2016) nas perspetivas socio-construtivistas as interações entre adulto e criança são a dimensão pedagógica central na educação de infância. De facto, a

aprendizagem pela ação está dependente das interações positivas que se estabelecem entre adultos e crianças estando em permanente interação, na medida em que ambos devem partilhar o controlo e a criança tem possibilidade de fazer parte da sua aprendizagem de forma a sentir-se segura e independente. (Oliveira-Formosinho,1996) Cabe, ainda, ao adulto dar espaço, conforto e segurança às crianças de modo a que estas possam agir livremente dentro dos limites estabelecidos pelo grupo.

Ao longo do dia, os adultos utilizam estratégias para criar essas interações positivas, não esquecendo a forma como as crianças, nesta idade, pensam e raciocinam (Hohmann & Weikart, 2003). Por exemplo: partilham o poder com as crianças, centram-se nos seus talentos e riquezas, estabelecem relações verdadeiras e apoiam as brincadeiras.

Dada a importância que o contexto físico tem no comportamento das crianças e dos adultos, o currículo High Scope dá ênfase ao planeamento da estrutura e à seleção dos materiais apropriados. Para criar um ambiente de aprendizagem ativa tem que se dar oportunidades às crianças para fazerem escolhas e tomarem decisões. Desta forma, os adultos organizam a sala em áreas de interesse específico para apoiar os interesses das crianças nestas idades. Em cada área devem existir materiais diversificados e acessíveis às crianças para que estas possam encontrar, utilizar e arrumar o que necessitam.

A rotina diária inclui momentos de planear-fazer-rever, tempos em pequeno e grande grupo e, cuja sequência de acontecimentos permita às crianças antecipá-los, sentindo-se assim seguras.

É dada bastante ênfase à avaliação, pois considera-se que só assim se pode perceber se a intervenção do adulto está a ser bem sucedida e adequada. Para tal, cada elemento da equipa deve usar as anotações que fez, sobre as observações das crianças e completar um instrumento de avaliação – HighScope Child Observation Record (COR).

De seguida é apresentada uma tabela síntese dos dois Modelos Curriculares (cf. tabela 1).

Tabela 1

Síntese dos Modelos Pedagógicos

	Movimento da Escola Moderna	High Scope
Finalidades/Princípios	Iniciação às práticas democráticas; Restituição dos valores e significações sociais; Reconstrução cooperada da cultura.	Aprendizagem pela ação: Avaliação; Rotina diária; Interação adulto-criança; Indicadores de desenvolvimento-chave: abordagens para aprender; desenvolvimento social e emocional; desenvolvimento físico e saúde; linguagem, literacia e comunicação; matemática; arte criativa; ciência e tecnologia; estudos sociais.
Materiais	Materiais autênticos; Biblioteca e centro de documentação; Laboratório de ciências e matemática; Carpintaria de construção; Expressões artísticas; Escrita e reprodução; Área da dramatização; Área central polivalente	Materiais apropriados: diversos, flexíveis, variados, organizados, rotulados; Dividido em áreas de interesse: Arte; Construções; Livros; Casa; Música e movimento; Brinquedos.
	Acolhimento em conselho e planificação; Atividades e projetos; Comunicação; Almoço;	Coerente e consistente Planear-Fazer-Rever Atividades de grande grupo, pequeno grupo e individuais; Recreio;

Rotina	Repouso ou recreio; Trabalho curricular compartilhado pelo grupo; Sessões de animação cultural; Balanço em conselho.	Transição; Comer e descansar
Papel da criança	Abordagem sociocêntrica O grupo é o centro	Criança no centro da ação
Papel do adulto	Mediador cultural; Facilita a interação e o diálogo com as crianças	Apoiantes do desenvolvimento; Encorajar a aprendizagem ativa por parte das crianças; Ativos e participantes; Observadores e reflexivos.
Avaliação	“integrado no próprio processo de desenvolvimento da educação” (Niza, 1996, p. 155) Registos: diários, semanais, periódicos	Planeamento de tempo para observar e registar os dados; Registo de notas ilustrativas; Instrumento de avaliação - COR
Teóricos	Freinet Vigotsky Bruner	Piaget Dewey Erikson

Origem dos Estudos Tandem

A investigação original realizada na Alemanha a que se deu o nome de TANDEM, designação dada às bicicletas de dois lugares, pois é comum na Alemanha existirem dois educadores na mesma sala realizando trabalho de equipa, dedicou-se ao estudo do impacto do género da criança e do educador numa situação em que trabalham conjuntamente numa atividade quasi-experimental. Pretendeu-se, em primeiro lugar,

perceber o contributo dos educadores homens na educação de infância. Desta forma, os autores realizaram um filme de 20 minutos entre educador/a e criança menino/menina em que lhes foram dados diversos materiais para, em conjunto, realizarem um produto final. Foi possível comparar os produtos construídos pelas crianças (menino e menina), o envolvimento/participação e os materiais escolhidos, quer com Educadores masculinos, quer femininos.

Verificou-se que o género dos educadores não afetou significativamente o seu comportamento ao contrário do que tinha sido considerado nas hipóteses do estudo (Brandes, Andra, Roseler & Schneider-Andrick, 2015) que tinham apontado que as educadoras do sexo feminino iriam ser mais empáticas e com um maior envolvimento e os educadores iriam ter uma interação mais desafiante e exploratória. No entanto, verificaram-se algumas diferenças no que diz respeito ao género das crianças: educadores e educadoras tenderam a oferecer mais ferramentas aos rapazes do que às raparigas; as crianças construíram mais sujeitos com as educadoras e com os educadores construíram mais objetos; as educadoras foram mais fantasiosas com as meninas e, por outro lado, mais concretas com os meninos.

No seguimento desta investigação, a equipa portuguesa realizou a mesma atividade com educadores e educadoras portuguesas não podendo replicar o trabalho alemão pois em Portugal não existem pares pedagógicos numa mesma sala de jardim de infância. Neste estudo foram adicionados os pais (pai e mãe) das crianças que não tendo formação pedagógica são as figuras de vinculação que estiveram presentes desde sempre na vida criança.

A pesquisa portuguesa inicial indicou diferenças no comportamento dos Pais e dos(as) educadores(as). Salientando-se, contudo, a complementaridade entre a ação de pais e de educadores, pois proporcionam diferentes oportunidades de envolvimento e favorecem diversas abordagens à aprendizagem cultural (Barroso, 2015; Barroso et al., 2017; Fernandes, 2015; Ferreira, 2015; Ferreira et al, 2016, Veloso, 2016). Uma das conclusões do estudo relaciona-se com esta complementaridade e com a importância da frequência do jardim de infância pelo contacto com modos diferenciados de interação e aprendizagem.

Quando comparados com os Pais, os Educadores, na sua maioria, permitiram à criança explorar e analisar mais problemas desconhecidos, dando-lhe espaço para usufruir da atividade e colocando-lhe perguntas que suscitassem a reflexão. Desta forma, verificou-se que nas díades educadores-crianças os produtos foram, maioritariamente, feitos pelas crianças ou em cooperação com o adulto. Ao contrário das díades dos pais e crianças em que os produtos são, maioritariamente, feitos pelo adulto

Os pais, por seu lado deram mais exemplos e indicações à criança, adotando uma posição mais de modelo a ser seguido. Deram mais elogios e foram mais afetuosos com as crianças ao contrário dos educadores que foram mais objetivos e utilizaram mais perguntas de conteúdo, não esquecendo a componente pedagógica.

Ao contrário das pesquisas alemãs, na pesquisa realizada em Portugal houve poucas diferenças relativamente ao comportamento de educadores e de educadoras. Não obstante, os educadores portugueses organizaram mais a atividade como uma situação de competição do que as educadoras e também sugeriram, dirigiram, elogiaram e deram mais ordens do que as educadoras (Barroso, 2015; Barroso et al, 2017; Fernandes, 2015; Ferreira, 2015; Ferreira et al, 2016, Veloso, 2016).

No cruzamento de dados do adulto com a criança, Veloso (2016) indica que o género da criança é uma variável a ter em conta sendo que tanto os educadores como os pais deram mais feedback positivo e respeitador às meninas do que aos meninos que, por seu lado, se desmotivaram mais durante a tarefa.

Comparativamente com os dados alemães encontraram-se diferenças na interação dos educadores alemães e portugueses com as meninas. De facto, em Portugal as meninas utilizaram mais ferramentas, construíram mais objetos, participaram mais e demonstraram maior motivação.

Presente Estudo

Na continuidade do estudo TANDEM (Brandes, Andra, Roseler & Schneider-Andrick, 2012), pretende-se investigar as diferenças no comportamento (interação) das educadoras dos diferentes modelos pedagógicos durante a atividade lúdica de construção pré definida (em tempo e materiais).

Em primeiro lugar, iremos comparar o comportamento das educadoras no que respeita à qualidade interativa, avaliada através da escala de cotação TANDEM, nomeadamente em relação a empatia, atenção, reciprocidade, cooperação, elaboração/fantasia e desafio proposto. Adicionalmente, procuraremos encontrar as diferenças nos dois tipos de díades quanto à verbalização dirigida à criança durante a interação (e.g., uso de sugestões, perguntas, ordens, elogios, críticas), aos produtos realizados e às escolhas de materiais selecionados pelas díades educadora-menino e educadora-menina.

Métodos

Participantes

Participaram neste estudo 57 díades de educadora-criança, das quais 28 eram díades educadora-menina e 29 eram díades educadora-menino. As crianças, 29 meninos e 28 meninas, tinham três e quatro anos de idade e não apresentavam problemas de desenvolvimento.

Da amostra das educadoras, dez assumiam seguir o Movimento da Escola Moderna participando em formações no âmbito do modelo, nos grupos cooperativos e nas oficinas; oito assumiam seguir o Modelo High Scope sendo que tinham recebido formação com formadores treinados pela fundação High Scope. Importa referir que em

Portugal existe apenas um centro HighScope certificado do qual fazem parte duas educadoras desta amostra; e onze educadoras que não seguiam um modelo preferencial.

As educadoras, de nacionalidade portuguesa, tinham entre 25 e 45 anos. A maioria das educadoras encontrava-se empregada como educadora de infância e tinha mais de cinco anos de serviço.

Procedimentos

Apresentados os objetivos do estudo e procedimentos a ele associados, convidaram-se os participantes a colaborar. Para o efeito, foi entregue um folheto explicativo dos objetivos e procedimentos do estudo TANDEM original (Brandes et al., 2012) e respondidas todas as perguntas. Todos os participantes no estudo deram o seu consentimento e assinaram um documento autorizando igualmente a recolha de imagens. Os pais consentiram que os filhos fossem filmados em interação com a educadora. De igual modo, foi criado um momento de explicação com as crianças e o seu consentimento foi pedido através de desenho, assinatura e/ou pintura.

O levantamento de dados demográficos foi realizado através de um inquérito dirigido aos pais e às educadoras.

Neste estudo, cada educadora realizou a interação duas vezes, com um menino e uma menina, por ordem aleatória.

As diádes foram filmadas em interação numa situação lúdica quasi-experimental entre educadora-criança sem a presença da investigadora. As filmagens decorreram em contexto de jardim de infância (espaço conhecido da criança), numa atividade livre de construção conjunta com materiais pré-determinados de acordo com o estudo TANDEM original (Brandes et al., 2012) (sempre os mesmos e nas mesmas quantidades, em todas as atividades de construção).

Os participantes tiveram acesso a duas malas (cf. Figura 1), uma contendo materiais (placas de madeira, papel colorido, fio de pesca, ataches, olhos, missangas coloridas,

palitos, rolhas, papel canelado, feltro, limpa cachimbos, arame fino, caixas de ovos, bolas de esferovite, canudos de papel higiênico, lã, anilhas de metal e palhinhas), e a outra contendo ferramentas (pistola de cola quente, alicate, marcadores e tesoura).

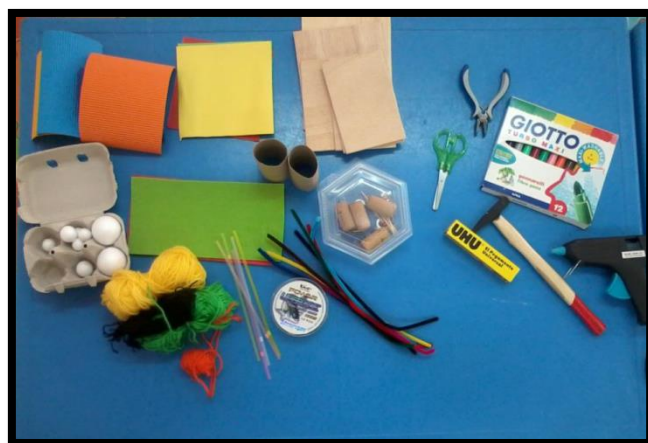


Figura 1. Conteúdo das malas TANDEM (Materiais e ferramentas)

Foram dadas instruções para que utilizassem livremente os materiais e as ferramentas disponíveis, na construção de um produto (objeto, brinquedo, boneco...), durante 20 minutos.

No final, o produto final foi fotografado para analisar o número de componentes.

A recolha de dados das educadoras foi efetuada em instituições particulares da Segurança Social e instituição privadas.

Cotação e aferição dos dados

No presente estudo foram efetuados três tipos de cotação, com vista a analisar e classificar: i) o produto final, ii) a qualidade interativa, e iii) os comportamentos verbais do adulto.

Produto final – O produto final (cf. Figura 2), resultado da atividade, foi posteriormente analisado e classificado, segundo os critérios estabelecidos no estudo original TANDEM (Brandes et al. 2012), tendo sido considerados: o *tipo de figuração* – sujeito (figura com olhos) e objeto (figura sem olhos); e os *componentes*, referente ao número de elementos que compõem o produto final. Foram igualmente contabilizados o número de materiais e ferramentas utilizados durante a atividade.



Figura 2. Produtos realizados pelas díades

Qualidade interativa - Para avaliar e estudar a qualidade das interações, foi utilizada uma escala TANDEM criada pela equipa alemã (Brandes et al., 2012). A escala, organizada em 5 categorias, pontuável de 1 a 5 (1 ponto corresponde a “discordo totalmente”; 2 pontos a “discordo um pouco”; 3 pontos a “concordo em parte”; 4 pontos a “concordo bastante” e 5 pontos a “concordo totalmente”). A cotação final foi obtida em consenso por acordo em conferência de cotadores, não sendo necessário calcular o nível de acordo. Os itens da escala foram distribuídos pelas seguintes dimensões de análise (cf. Tabela 2): empatia, desafio, qualidade interativa (atenção e reciprocidade), tipo de cooperação e conteúdo da comunicação.

Tabela 2

Dimensões para avaliação da qualidade das interações

Dimensão	Itens
Empatia	A educadora reage às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão. A educadora apoia a criança de forma adequada (sem intromissão indesejada nem regras). A educadora dá feedback positivo e respeitador.
Desafio	A educadora encoraja a criança a experimentar e analisar problemas desconhecidos. A educadora coloca perguntas que estimulam a reflexão. A educadora usa conceitos desconhecidos da criança. A criança perde o interesse durante a atividade e revela sinais de aborrecimento. A educadora organiza a atividade como uma situação de competição.
Qualidade interativa (atenção e reciprocidade)	A educadora adota as sugestões e/ou iniciativas da criança. A educadora espera com paciência pelas decisões da criança. A educadora está virada para a criança e procura o contacto visual com a mesma.
Tipo de cooperação	A educadora observa a criança e só participa verbalmente. A educadora atua ela própria e deixa a criança observá-la. A educadora e a criança seguem diferentes projetos parciais em atividades paralelas e existe uma conciliação de interesses apenas pontual. Ambos trabalham conjuntamente num objeto, existindo uma conciliação de interesses contínua.
Conteúdo da Comunicação	A educadora exprime-se, principalmente, de forma objetiva, concreta e funcional sobre a atividade ou adota essa forma, se isto partir da criança.

	<p>A educadora acompanha a atividade por meio de fantasias associativas e narrações ou adota as mesmas, se estas partirem da criança.</p> <p>A educadora tematiza a relação ou aspetos pessoais (atributos, experiências, sentimentos) ou adota os mesmos, se estes partirem da criança)</p>
--	--

Comportamentos verbais do adulto

A linguagem é central em educação: é pela língua que acedemos à cultura, que ensinamos e aprendemos (Sousa, 2015). A língua é uma ferramenta usada pelas crianças para interagir e explorar o mundo, possibilitando-lhes criar e desenvolver relações com outros em atividades significativas (Vygotsky, 1978). A aprendizagem de uma língua não se faz fora dos seus usos. Aprender a falar é, também, aprender a compreender e comunicar intenções (Tomasello, 2003) e a compreender os outros de forma adequada e efetiva em contextos sociais cada vez mais alargados e assumindo papéis sociais complexos (Hymes, 1972). Segundo Kuntay, Nakamura, e Sen, 2014, os modos de comunicar e ser com outros são aprendidos e culturalmente construídos, havendo grandes diferenças entre as conceções acerca das competências das crianças e do que se espera que façam ou digam (Hoff, 2006; Cengiz, 2016). Na verdade, é nas expectativas sobre o interlocutor e no modo como o incorporamos nas trocas comunicativas que está alguma da especificidade em educação.

Sendo a atividade de linguagem entendida como uma atividade de representação, regulação e referenciação (Culioli, 1990; Campos, 1998; Sousa, 2015), quando conversamos apresentamos aos outros o que pensamos, sentimos, imaginamos; é na conversa que a par e passo regulamos e negociamos a nossa relação com os outros e é através de processos sintático-semânticos que inscrevemos os significados no nosso universo ou em universos possíveis construídos na língua e pela língua (Fonseca, 1992).

Do ponto de vista enunciativo, há dois modos de localizar ou ancorar os textos: em relação aos parâmetros da enunciação ou disjuntos da situação de enunciação (Culioli, 1990; Sousa, 1996; Campos, 1997). Os primeiros são textos situados em relação ao *aqui* e *agora* da enunciação. Os segundos são textos construídos em ruptura com o *aqui* e o *agora*, sendo os parâmetros localizadores (tempo, espaço e sujeito enunciativo) marcados intratextualmente. Numa conversa, a atividade de convocar para o *aqui* e *agora* outros tempos e outros espaços, introduz disjunção e apoiando-se na memória e solicitando a criança a elaborar, o adulto favorece o desenvolvimento da criança, incluindo o desenvolvimento linguístico (Salmon & Reese, 2016).

A significação não existe *a priori*, é construída/reconstruída em cada situação de enunciação (Culioli, 1990). Entender o ato de comunicação como atividade de representação mental traz os sujeitos (e a sua vida cognitiva e sócio-afetiva) para primeiro plano, sujeitos situados num dado espaço/ tempo com as suas representações. Toda a atividade de significação é, assim, contextualizada, isto é, historicamente situada (a significação é construída/reconstruída tendo em conta os parâmetros da situação de enunciação - sujeito e espaço/tempo). A construção/reconstrução da significação depende de finalidades, representações e pré-construídos culturais (Grize, 1990) dos sujeitos em interação.

A finalidade dos sujeitos, enunciador ou coenunciador, tem impacto na atividade de significação. Na conversa, além da representação mental do tópico, é preciso ter uma ideia daquele a quem se dirige a conversa e este é, também, influenciado pela imagem que quem o elabora tem de si mesmo e do seu papel em determinada situação. No processo de reconstrução, intervêm, igualmente, as imagens que o coenunciador possui do tema, do enunciador e de si próprio. Por isso, em educação, a interação verbal é marcada quer pelo estatuto dos interlocutores (professores/educadores e estudantes), quer também pelas “imagens” que educadores e estudantes constroem do outro (Kerbrat-Orecchioni, 1990) e do que é aprender e ensinar.

De facto, em contexto educativo, a interação verbal entre professores e alunos é diferente da conversa do dia a dia. Seguindo o que afirmam Klinzing e Klinzing-Eurich, 1988, para a discussão em sala de aula, diremos que essa diferença tem a ver com os

objetivos que a interação verbal tem em contexto educativo e com o papel de participante dos alunos e moderador do educador. Uma das finalidades da interação é manter o foco na ação conjunta e motivar a criança para participar e aprender. Para Kerbrat-Orecchioni (1990) as interações são sequências estruturadas de ações, mas são também o lugar onde, por excelência, se constroem identidades e se negociam estatutos. É difícil definir as unidades de análise pertinentes em cada interação, já que estas variam dentro das diferentes perspectivas teóricas tanto no plano paradigmático (pedidos, saudação, sugestões, etc) como no sintagmático (como delimitar sequências de análise) (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Atendendo à situação da interação, definimos como unidade de análise o enunciado do adulto e organizámo-lo em 3 categorias mais salientes: perguntas, avaliação e diretividade.

Os enunciados de avaliação dos adultos dividem-se em elogios e críticas. Os elogios são asserções para reforçar comportamentos desejáveis nas crianças ou para comunicar prazer com a criança, e as críticas são asserções de caráter negativo para travar ou modificar comportamentos indesejáveis ou desagrado em relação à criança (Swenson et al., 2016). O foco do elogio ou da crítica podem ser a pessoa ou a tarefa (Haimovitz & Corpus, 2011), sendo o impacto nos dois casos diferenciado. Os elogios são tidos como favoráveis de interação positiva da criança (Wahler & Meginnis, 1997; Breitenstein et al., 2012). Ainda que haja estudos que alertam para o uso excessivo do elogio, este, quando usado estrategicamente, é promotor de desenvolvimento das crianças (Brummelman et al. 2014).

As perguntas têm um papel reconhecido em educação (Klinzing & Klinzing-Eurich, 1988), tendo impacto na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças (Hart & Risley, 1999). Podem definir-se quer por critérios linguísticos, quer pelo nível de atuação suposto.

Na verdade, em educação é normalmente reconhecido o par pergunta resposta. Na pergunta reconhece-se o estatuto enunciativo do interlocutor. Ao perguntar institui-se o outro como interlocutor de facto.

Na qualidade da linguagem dirigida à criança, destacam-se as formas do adulto implicar a criança em trocas comunicativas mais elaboradas (e.g. perguntas supondo elaboração).

Há estudos que mostram o impacto de um estilo parental que proporciona da parte da criança comportamentos verbais mais elaborativos quer no desenvolvimento da criança (Fivush, Haden, & Reese, 2006), quer no seu desenvolvimento linguístico (Haden, Ornstein, Rudek, & Cameron, 2009).

Johnson e colegas (2005) a propósito do jogo e desenvolvimento sublinham a importância de seguir a criança. O adulto pode observar a criança e reagir adequadamente. Em situações destas sublinham também a importância de envolver a criança em conversa, perguntando, respondendo aos seus pedidos de ajuda e colocando questões que promovem pensamento.

A interação verbal com adultos é importante. Quando os adultos falam com as crianças de modo responsivo e sensível encorajam o desenvolvimento social e emocional das crianças (Harris, 2005). Quando falam mais com as crianças de modo orientado as crianças desenvolvem mais o seu vocabulário. (Hart & Risley, 1999; Hoff & Naigles, 2002).

No experimento da investigação, a interação supõe dois níveis que estão em relação constante: a relação social (adulto-educador – crianças em contexto educativo) e a relação interlocutiva (Vion, 2000). A relação social corresponde ao reconhecimento pelos sujeitos do enquadramento em que se situa a relação. Sendo mais abrangente do que a interação verbal, atualiza-se nesta, revelando-se no modo como a palavra é assumida e gerida pelos interlocutores. O desenrolar da interação pode ser visto como um percurso de construção cooperada porque era esse o desafio: construir algo em conjunto. A análise dos comportamentos verbais possibilita um melhor entendimento dos papéis e do estatuto de adultos e crianças.

As perguntas são valorizadas na linguagem dirigida a crianças (Hart & Risley, 1999) e, habitualmente diferenciam-se perguntas abertas e perguntas fechadas. Dado o cariz do nosso experimento – uma situação de construção -, tivemos em conta perguntas de processo e perguntas de conteúdo. As primeiras orientadas para o fazer e as segundas para o pensar, descobrir.

Se os enunciados contendo ordens convocam a criança para a ação, as perguntas

convocam a criança para a participação na conversa, sendo a resposta diferenciada se se tratar de uma pergunta de conteúdo ou de processo. As perguntas podem ser provocadoras de pensamento acerca da ação ou do conhecimento das crianças. Já a sugestão implica a criança numa escolha, elicitando, em geral, uma resposta verbal. Há assim, um duplo movimento subjacente à sugestão: equacionar as alternativas do adulto e responder (pela ação e/ou pela palavra). A análise do ou dos tipos de enunciado mais usados pelos educadores permite inferir a conceção de criança subjacente, entre outros, quanto ao grau de agentividade que lhe é reconhecida. Pode observar-se quais as crianças que são mais incentivadas a serem conversadoras ativas, quais as crianças que são mais solicitadas para fazerem ou para pensarem no que fazem, ou ainda para serem autónomos ou para seguirem instruções (Pinto, 2017).

As categorias resultam da análise prévia das interações e tiveram em conta o formato linguístico e prosódico dos enunciados e a sua finalidade. Na categorização dos enunciados consideraram-se tanto as pausas como a intenção comunicativa. Por exemplo, a categoria *interrogação* é definida quer por estruturas linguísticas (O que é que, ...? Onde...? Como...?), quer pela curva de entoação (Mateus et al., 2003), quer pela finalidade: constituindo um ato em que o enunciador instancia o interlocutor como enunciador. A *interrogação* marca a atitude que o enunciador toma no relacionamento enunciativo intersujeitos (Afonso, 2000), pede uma informação ao seu coenunciador. Mesmo que seja retórica, a pergunta convoca o interlocutor para a palavra.

Já a categoria *sugestão* contempla os enunciados em que o adulto se dirige à criança enunciando uma proposta, ou apresentando alternativas quer favorecendo a ação, quer a reflexão da criança. Os enunciados de tipo *sugestão* distinguem-se dos enunciados ordem porque nestes o adulto não deixa qualquer espaço de intervenção da criança: decide e enuncia qual o comportamento a seguir, enquanto a *sugestão* funciona como uma abertura para o agir da criança. Já no *ensino*, o adulto elabora acerca quer da atividade, quer do comportamento da criança: explicando, justificando, dando razões para eventos ou entidades, mas assumindo todo o controlo da palavra e, eventualmente, da ação.

Como tal para a **análise e cotação do comportamento verbal do adulto** foram criadas as categorias perguntas, avaliação e diretividade que se desdobram em perguntas de conteúdo; perguntas de processo; sugestões; dirige; ordens; ensino; elogios/estímulo e desaprovação/comentários negativos (cf. Tabela 3).

Tabela 3

Categorias de análise do comportamento verbal do adulto

Categorias comportamento verbal do adulto:	Itens	Definição ou Operacionalização	Exemplos
Perguntas	Perguntas de conteúdo	Perguntas em que se estabelece relação entre a atividade/produto e a realidade (conceitos).	Qual é a forma do bico? Precisamos de mais quantos olhos? Porque é que o pai está zangado?
	Perguntas de processo	Perguntas em que são pedidas pistas relativamente à escolha de materiais e técnicas a utilizar no decorrer da atividade.	Como queres fazer asas? Como vais fazer a boca? Vais usar esses palitos para quê? Como é que pomos aqui a bola?
Diretividade	Sugestões	O adulto faz propostas, aceita as escolhas da criança, não impondo a sua vontade.	Vou sugerir usar a cola quente. Isto podia ser a boca. Não queres fazer os braços...
	Dirige	O adulto orienta e/ou faz prevalecer as suas escolhas.	Vamos cortar mais um bocadinho. Temos de acabar a loja primeiro.
	Ordens	O adulto dá uma ordem à	Põe tu!

		criança dirigindo o seu comportamento/ação.	Arruma! Cola tu!
	Ensino	O adulto explica, informa ou ensina algo.	Paus de cachimbo. São aqueles que dá para dobrar.
Avaliação	Elogios/estimulo	O adulto faz comentários positivos valorizando o desempenho da criança e/ou o produto realizado.	Boa! Muito bem! Vês que conseguiste!
	Desaprovação/Comentários negativos	O adulto faz comentários negativos relativamente ao desempenho, ao produto realizado e/ou ao comportamento da criança.	Está tonto. Estás a fazer muita força.

Análise dos dados

Os dados foram analisados com recurso a estatística descritiva e inferencial, usando a versão 24 do programa SPSS. A estatística descritiva foi usada para calcular as médias e os respetivos desvios padrão dos educadores dos diferentes modelos pedagógicos. A estatística inferencial foi usada para calcular as diferenças de média entre as educadoras que utilizam a metodologia MEM, HS ou que não têm um modelo preferencial na pontuação dos itens da escala da interação e nos comportamentos de comunicação verbal. O estudo correlacional permitiu descrever a associação entre os comportamentos dos adultos e as variáveis da criança. O nível de significância foi assumido a .05 e a normalidade da distribuição das variáveis foi testada para efeitos de decisão entre estatística paramétrica e não paramétrica.

Resultados

Analisando os resultados verificou-se que o género das crianças não tem impacto na ação das educadoras já que não se observam diferenças significativas no modo como o adulto vive a situação de jogo com meninos e meninas, tendo adotado as mesmas estratégias quer com rapazes, quer com raparigas, à exceção da dimensão *ensino* que foi dada mais aos meninos do que às meninas. Também a variável ordem, isto é, o facto de o adulto realizar a tarefa em primeiro lugar com o menino ou com a menina não interferiu com os resultados. O mesmo se podendo afirmar sobre os materiais utilizados na atividade.

Neste estudo, 29 díades elaboraram produtos que correspondiam a sujeitos, 16 a objetos e 12 a produtos mistos.

Ao analisar a figuração dos objetos construídos pelas crianças com as educadoras, apresentados na tabela 4, verificamos que as educadoras sem um modelo preferencial educativo produziram maioritariamente sujeitos. Contudo, nas educadoras MEM e HS realizaram o mesmo número de sujeitos e objetos (cf. Tabela 4).

Tabela 4

Frequência do tipo de produto realizado pela criança com a educadora

	<i>Sujeito</i>	<i>Objeto</i>	<i>Misto</i>	Total
Educadora Sem Modelo Preferencial	15	2	4	21
Educadora Mem	8	8	4	20
Educadora High Scope	6	6	4	16
Total	29	16	12	57

Diferenças entre a qualidade interativa diádica e o comportamento verbal das educadoras sem modelo, MEM e HS

Um dos objetivos definidos para este estudo foi comparar os comportamentos das educadoras dos diferentes modelos no que respeita a:

- i) a qualidade interativa dos participantes quanto à empatia, atenção, reciprocidade, cooperação, elaboração/fantasia e desafio proposto avaliada através da escala de cotação TANDEM;

- ii) às verbalizações dirigidas à criança durante a interação (e.g., uso de sugestões, ordens, elogios, críticas);

No ponto qualidade interativa diádica e de acordo com o teste de comparação de médias (t student), verificamos nas tabelas 5, 6 e 7 que existem várias diferenças na interação das díades:

- As educadoras HS em comparação com as educadoras sem modelo e MEM tematizaram mais a relação ou aspetos pessoais ou adotaram os mesmos se estes partiram da criança;
As educadoras MEM em comparação com educadoras sem modelo e HS apresentaram melhores resultados no item 2.5 sendo que foram mais objetivas e funcionais na sua comunicação;

Ambos os itens se inserem na categoria do conteúdo da comunicação, desta forma podemos afirmar que existe maior qualidade na comunicação das díades das educadoras que seguem um modelo específico em detrimento das educadoras que não seguem qualquer modelo.

- As educadoras sem modelo apresentaram uma média superior no item 3,5 que se insere na categoria do desafio relativamente às educadoras do modelo HS, pois a criança perdeu mais interesse na atividade e revelou mais sinais de aborrecimento.
- Por outro lado, ambas as educadoras que adotam explicitamente um dos dois modelos apresentaram uma média superior às educadoras que não têm um modelo preferencial no item 1.1, isto é, todas as educadoras responderam adequadamente e com prontidão às observações e emoções da criança, mas nesta subdimensão as educadoras com modelo obtiveram melhor pontuação.
- As educadoras MEM em comparação com as educadoras que não têm um modelo preferencial apresentaram também uma média superior no item 1.4, isto

é, estas educadoras em média deram mais feedback positivo e respeitador à criança do que as educadoras que não têm um modelo preferencial.

Tabela 5

Estatística descritiva e teste de médias para a comparação dos comportamentos interativos entre as educadoras sem modelo e educadoras High Scope

	<i>Ed. sem modelo preferencial</i>		<i>Ed. High-Scope</i>		<i>t</i>	<i>p<</i>
	<i>M</i>	<i>(dp)</i>	<i>M</i>	<i>(dp)</i>		
<i>A educadora reage às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão.</i>	3.57	1.165	4.44	.892	-2.025	.05
<i>A educadora tematiza a relação ou aspetos pessoais (atributos, experiências, sentimentos) ou adota os mesmos, se estes partirem da criança.</i>	2.62	1.024	3.63	.957	-3.044	.01
<i>A criança perde o interesse durante a atividade e revela sinais de aborrecimento.</i>	1.71	1.007	1.06	.250	-2.522	.01

Tabela 6

Estatística descritiva e teste de médias para a comparação dos comportamentos interativos entre as educadoras sem modelo e educadoras MEM

	<i>Ed. sem modelo preferencial</i>		<i>Ed. MEM</i>		<i>t</i>	<i>p<</i>
	<i>M</i>	<i>(dp)</i>	<i>M</i>	<i>(dp)</i>		
<i>A educadora reage às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão.</i>	3.57	1.165	4.50	.688	-3.087	.004

<i>A educadora dá feedback positivo e respeitador.</i>	3.33	1.065	4.10	.968	-2.409	.021
<i>A educadora exprime-se, principalmente de forma objetiva, concreta e funcional sobre a atividade ou adota essa forma, se isto partir da criança.</i>	4.10	.700	4.60	.503	-2.640	.012

Tabela 7

Estatística descritiva e teste de médias para a comparação dos comportamentos interativos entre as educadoras MEM e educadoras High Scope

	<i>Ed. MEM</i>		<i>Ed. High Scope</i>		<i>t</i>	<i>p</i> <
	<i>M</i>	<i>(dp)</i>	<i>M</i>	<i>(dp)</i>		
<i>A educadora exprime-se, principalmente de forma objetiva, concreta e funcional sobre a atividade ou adota essa forma, se isto partir da criança.</i>	4.60	.503	3.94	1.340	2.044	.049
<i>A educadora tematiza a relação ou aspetos pessoais (atributos, experiências, sentimentos) ou adota os mesmos, se estes partirem da criança.</i>	2.85	1.182	3.63	.957	-2.122	.041

Relação entre o modelo pedagógico da educadora e a comunicação com a criança

Quando comparamos a comunicação das educadoras (ver dados nas tabelas 8, 9 e 10), verificamos que as educadoras que não têm um modelo preferencial realizaram em

média mais perguntas de conteúdo do que as restantes educadoras. Por seu lado, as educadoras do modelo MEM realizaram mais sugestões e diretivas do que as educadoras sem modelo preferencial e realizaram mais ordens e ensino do que as educadoras do modelo HS.

Tabela 8

Estatística descritiva e teste de médias para a comparação da comunicação entre as educadoras sem modelo preferencial e educadoras MEM

	Ed. Sem modelo preferencial		MEM		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Perguntas de conteúdo	20.05	10.64	3.85	2.39	6.645	.001
Sugestões	5.85	2.96	8.18	4.70	-3.077	.004
Direções	2.19	2.16	4.85	4.18	-2.476	.014

Tabela 9

Estatística descritiva e teste de médias para a comparação da comunicação entre as educadoras sem modelo preferencial e educadoras High Scope

	Ed. Sem modelo preferencial		High Scope		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Perguntas de conteúdo	20.05	10.64	4.07	3.67	5.385	.001

Tabela 10

Estatística descritiva e teste de médias para a comparação da comunicação entre as educadoras High Scope e educadoras MEM

	High Scope		MEM		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Ordens	5.90	4.84	1.07	1.27	6.645	.001
Ensino	3.15	3.16	6.50	3.52	2.842	.008

Relação entre os dados demográficos e os dados da comunicação da educadora com a criança

Relativamente ao género da criança verifica-se que os meninos ($M=7.55$; $DP=4.27$) receberam em média mais ensino do que as meninas ($M=2.82$; $DP=2.14$) [$t(53)=3.103$; $p<.005$].

Verificou-se também que as educadoras sem filhos realizaram em média mais elogios ($M=10.81$; $DP=5.45$) do que as educadoras com filhos ($M=3.91$; $DP=3.29$) ($t(53)=3.196$; $p<.005$). Adicionalmente, as educadoras sem filhos realizaram em média mais sugestões ($M=8.0$; $DP=3.24$) do que as educadoras com filhos ($M=4.45$; $DP=3.29$) [$t(53)=2.73$; $p<.05$].

Os resultados indicam uma correlação positiva entre a idade da criança ($r=.482$; $p<.005$) e as sugestões recebidas e uma correlação negativa com as diretivas ($r=.686$; $p<.001$). Deste modo, as crianças mais velhas receberam mais sugestões e as mais novas foram mais dirigidas pelo adulto. Não se verificaram associações com a idade do adulto.

Tipo de Produto

Também o tipo de produto realizado esteve relacionado com o comportamento das educadoras sendo que através da análise da tabela 11 podemos verificar que a média dos produtos inanimados foi superior ao dos produtos mistos nos itens apresentados no quadro que se inserem nas diferentes categorias – empatia, desafio, qualidade interativa, tipo de cooperação e conteúdo da comunicação.

Tabela 11

Estatística descritiva e teste de médias para a comparação dos comportamentos interativos entre as educadoras e o tipo de produto

	<i>Objeto</i>		<i>Misto</i>		<i>t</i>	<i>p<</i>
	<i>M</i>	<i>(dp)</i>	<i>M</i>	<i>(dp)</i>		
<i>A educadora reage às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão.</i>	4.81	.403	4.25	.965	2.109	.045
<i>A educadora encoraja a criança a experimentar e analisar problemas desconhecidos.</i>	4.44	.727	3.50	1.087	2.736	.011
<i>A educadora dá feedback positivo e respeitador.</i>	4.63	.500	3.75	.965	3.122	.004
<i>A educadora adota as sugestões e/ou iniciativas da criança.</i>	4.94	.250	4.33	.888	2.603	.015
<i>A educadora espera com paciência pelas decisões da criança.</i>	4.75	.447	4.00	1.044	2.586	.016

<i>A educadora coloca perguntas que estimulam a reflexão.</i>	4.19	1.047	3.33	.888	2.276	.031
<i>A educadora exprime-se, principalmente de forma objetiva, concreta e funcional sobre a atividade ou adota essa forma, se isto partir da criança.</i>	4.56	.727	3.58	1.311	2.523	.018
<i>A educadora observa a criança e só participa verbalmente.</i>	3.38	1.204	2.33	.985	2.443	.022

Análise da distribuição da autoria dos produtos realizados nas díades

No que concerne à autoria do produto, verificamos que nas díades criança educadora MEM e criança educadora HS a prevalência da autoria do produto final é da criança. Esta diferença não é tão acentuada nas díades-criança educadora sem modelo preferencial sendo que o número de produtos com autoria da criança e com autoria de ambos é semelhante (cf. Tabela 12).

Tabela 12

Frequência da distribuição da participação do adulto e da criança na realização de produtos

		<i>Quem realizou o produto</i>			
		<i>Aos dois atores em</i>			
		<i>Criança</i>	<i>partes iguais</i>	<i>Adulto</i>	<i>Total</i>
Criança vs	Educadora sem Modelo Preferencial	9	8	4	21

Criança vs	Educadora Mem	13	4	3	20
Criança vs	Educadora High	9	3	4	16
	Scope				
Total		31	15	11	57

Também a autoria do produto esteve relacionada com o comportamento das educadoras sendo que através da análise das tabelas 13, 14 e 15 podemos verificar que quando a autoria foi do adulto as educadoras tenderam mais a:

- Tematizar a relação ou aspetos pessoais;
- Atuar elas próprias deixando a criança observá-las;
- Organizar a atividade como uma situação de competição.

Nesta situação houve maior prevalência da existência de projetos paralelos entre criança e educadora havendo uma conciliação de interesses pontual.

Quando a autoria foi da criança as educadoras tenderam mais a:

- Reagir de forma adequada às observações e emoções da criança, apoiando-a;
- Encorajar a criança a experimentar e analisar problemas desconhecidos;
- Dar feedback positivo e respeitador;
- Adotar as sugestões e/ou iniciativas da criança;
- Esperar com paciência pelas decisões da criança;
- Colocar perguntas que estimulassem a reflexão;
- Usar conceitos desconhecidos da criança;
- Expressar-se, principalmente de forma objetiva e funcional;
- Virar-se para a criança e procurar contacto visual;
- Trabalhar em conjunto com a criança, existindo uma conciliação de interesses contínua.

Tabela 13

Estatística descritiva e teste de médias para a comparação dos comportamentos interativos entre as educadoras e a autoria do produto (aos 2 em partes iguais e adulto)

	<i>Aos 2 em partes iguais</i>		<i>Adulto</i>		<i>t</i>	<i>p</i> <
	<i>M</i>	<i>(dp)</i>	<i>M</i>	<i>(dp)</i>		
<i>A educadora apoia a criança de forma adequada (sem intromissão indesejada nem regras).</i>	3.47	1.187	2.27	1.104	2.608	.015
<i>A educadora adota as sugestões e/ou iniciativas da criança.</i>	4.13	.990	2.73	1.191	3.284	.003
<i>A educadora espera com paciência pelas decisões da criança.</i>	3.67	.976	2.36	.809	3.607	.001
<i>A educadora tematiza a relação ou aspetos pessoais (atributos, experiências, sentimentos) ou adota os mesmos, se estes partirem da criança.</i>	2.67	.900	3.45	1.036	-2.070	.049
<i>A educadora atua ela própria e deixa a criança observá-la.</i>	2.27	1.100	3.36	1.433	-2.211	.037
<i>Ambos trabalham conjuntamente num objeto, existindo uma conciliação de interesses contínua.</i>	4.53	.915	2.91	1.700	3.144	.004

Tabela 14

Estatística descritiva e teste de médias para a comparação dos comportamentos interativos entre as educadoras e a autoria do produto (aos 2 em partes iguais e criança)

	<i>Aos 2 em partes iguais</i>		<i>Criança</i>		<i>t</i>	<i>p</i> <
	<i>M</i>	<i>(dp)</i>	<i>M</i>	<i>(dp)</i>		

<i>A educadora reage às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão.</i>	3.73	1.163	4.65	.551	-3.632	.001
<i>A educadora encoraja a criança a experimentar e analisar problemas desconhecidos.</i>	3.33	1.047	4.19	.792	-3.103	.003
<i>A educadora apoia a criança de forma adequada (sem intromissão indesejada nem regras).</i>	3.47	1.187	4.35	.661	-3.269	.002
<i>A educadora dá feedback positivo e respeitador.</i>	3.53	1.187	4.26	.682	-2.634	.012
<i>A educadora adota as sugestões e/ou iniciativas da criança.</i>	4.13	.990	4.84	.374	-3.514	.001
<i>A educadora espera com paciência pelas decisões da criança.</i>	3.67	.976	4.61	.667	-3.863	.000
<i>A educadora coloca perguntas que estimulam a reflexão.</i>	2.87	1.125	3.90	1.012	-3.141	.003
<i>A educadora observa a criança e só participa verbalmente.</i>	2.00	.926	3.29	1.039	-4.085	.000
<i>A educadora atua ela própria e deixa a criança observá-la.</i>	2.27	1.100	1.68	.653	2.280	.028
<i>A criança perde o interesse durante a atividade e revela sinais de aborrecimento.</i>	1.40	.632	1.10	.301	2.218	.032
<i>A educadora organiza a atividade como uma situação de competição</i>	1.40	.632	1.00	.000	3.565	.001

Mais do que o modelo educativo parece ser o tipo de participação proporcionado à criança o fator que mais afetou a interação (ver tabela 15) sendo que quando a criança é responsável pelo autoria do produto, o comportamento interativo do adulto caracteriza-

se por: encorajar e apoiar a criança a experimentar, dando feedback positivo, respeitando o tempo e espaço da criança.

Tabela 15

Estatística descritiva e teste de médias para a comparação dos comportamentos interativos entre as educadoras e a autoria do produto (adulto e criança)

	<i>Adulto</i>		<i>Criança</i>		<i>t</i>	<i>p</i> <
	<i>M</i>	<i>(dp)</i>	<i>M</i>	<i>(dp)</i>		
<i>A educadora reage às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão.</i>	3.09	1.044	4.65	.551	-6.262	.000
<i>A educadora encoraja a criança a experimentar e analisar problemas desconhecidos.</i>	2.45	1.214	4.19	.792	-5.409	.000
<i>A educadora apoia a criança de forma adequada (sem intromissão indesejada nem regras).</i>	2.27	1.104	4.35	.661	-7.463	.000
<i>A educadora dá feedback positivo e respeitador.</i>	2.73	1.009	4.26	.682	-5.617	.000
<i>A educadora adota as sugestões e/ou iniciativas da criança.</i>	2.73	1.009	4.84	.374	-8.877	.000
<i>A educadora espera com paciência pelas decisões da criança.</i>	2.36	.809	4.61	.667	-9.086	.000
<i>A educadora coloca perguntas que estimulam a reflexão.</i>	3.00	1.000	3.90	1.012	-2.551	.015
<i>A educadora usa conceitos desconhecidos da criança.</i>	2.91	1.044	3.32	1.351	-.919	.363
<i>A educadora exprime-se, principalmente de forma objetiva, concreta e funcional</i>	3.73	1.489	4.42	.672	-2.087	.043

<i>sobre a atividade ou adota essa forma, se isto partir da criança.</i>						
<i>A educadora está virada para a criança e procura o contacto visual com a mesma.</i>	3.73	1.009	4.58	.923	-2.573	.014
<i>A educadora observa a criança e só participa verbalmente.</i>	1.36	.674	3.29	1.039	-5.713	.000
<i>A educadora atua ela própria e deixa a criança observá-la.</i>	3.36	1.433	1.68	.653	5.264	.000
<i>A educadora e a criança seguem diferentes projetos parciais em atividades paralelas e existe uma conciliação de interesses apenas pontual.</i>	2.09	1.868	1.19	.749	2.248	.030
<i>Ambos trabalham conjuntamente num objeto, existindo uma conciliação de interesses contínua.</i>	2.91	1.700	4.65	.798	-4.515	.000
<i>A criança perde o interesse durante a atividade e revela sinais de aborrecimento.</i>	1.91	1.221	1.10	.301	3.488	.001
<i>A educadora organiza a atividade como uma situação de competição.</i>	1.55	.934	1.00	.000	3.327	.002

Discussão dos Resultados

Nesta investigação pretendíamos: 1) descrever e comparar os produtos realizados pelas díades de educadoras e crianças, bem como as escolhas de materiais; 2) comparar a qualidade interativa das educadoras quanto à empatia, atenção, reciprocidade, cooperação, elaboração/fantasia e desafio proposto; e 3) analisar a comunicação do adulto quanto às dimensões avaliação, diretividade e perguntas. O estudo contemplou 57 díades de educadoras e crianças de três e quatro anos. Numa situação quasi-experimental era pedido ao adulto e à criança que construíssem algo com a criança durante aproximadamente 20 minutos, recorrendo aos materiais e ferramentas disponibilizados para o efeito.

Analisámos produtos, interação e comunicação numa situação de jogo entre adulto e criança, acompanhando o modo de elaboração da criança e adulto no decurso da construção. Centrâmo-nos, por outro lado, no estilo comunicativo do adulto. Como afirmámos, partimos do princípio de que os modelos pedagógicos ao postularem princípios pedagógicos constituem-se como guias de ação para o educador, na sua prática educativa.

Tal como nos estudos Tandem anteriores (Barroso, 2015; Barroso et al, 2017; Fernandes, 2015; Ferreira, 2015; Ferreira et al, 2016; Veloso, 2016), que indicaram que tanto pais como educadores deram mais feedback positivo e respeitador às meninas do que aos meninos, também na nossa pesquisa as meninas receberam este tipo de estímulo. Será porque elas carecem mais desse apoio? Ou será que as meninas cumprem mais expetativas e objetivos dos adultos do que os rapazes e por essa razão as suas ações são reforçadas mais positivamente? Com efeito, a nossa pesquisa sugere-nos a reflexão sobre o tipo de elogio. No nosso estudo, apenas, analisámos o número de elogios, em futuros desenvolvimentos precisamos de analisar o tipo de elogio: centrado na criança e nas suas competências (como forma de estímulo), centrado na realização da tarefa e na realização (para concretizar os objetivos da tarefa e reforçar os comportamentos desejáveis do ponto de vista da criança), centrado no processo ensino e

aprendizagem (para favorecer a participação e reflexão da criança), ou centrado na relação (para estimular comportamentos relacionais)?

Quando comparamos os produtos realizados pelas díades, assim como os materiais usados, verifica-se que os produtos realizados nas díades cujas educadoras dizem ter uma abordagem eclética, sem se inscreverem num só modelo pedagógico, tendem a ser sujeitos. Nas pesquisas Tandem portuguesas (Barroso, 2015; Barroso et al, 2017; Fernandes, 2015; Ferreira, 2015; Ferreira et al, 2016; Veloso, 2016), verificou-se, também, uma grande tendência para se construírem produtos “humanizados” ao contrário do que aconteceu no estudo alemão em que os educadores construíram mais objetos (Brandes et al., 2015). Veloso (2016) faz referência ao conhecimento que temos sobre as coisas e a relação pessoal que temos com as mesmas. Parece-nos que as díades evocam as suas experiências enquanto seres que interagem entre si, estando claramente presente a relação de complementaridade que existe entre escola e família. A criança traz até si componentes relacionados com a sua casa e a sua família. Gosta de reproduzir o pai, a mãe e até o animal de estimação, que são elementos que estão presentes na sua vida e com quem existe uma relação de afetividade.

A interação é a base do desenvolvimento da criança. Lino (2014) refere que a interação com outros, com o meio circundante ou com os materiais é considerada fonte da aprendizagem e do desenvolvimento. Em interação a criança constrói-se e constrói a representação do mundo que está à sua volta de uma forma ativa e competente, capaz de fazer escolhas. No estudo, centrámos a análise na interação educadora-criança e comparámos a qualidade interativa das educadoras quanto à empatia, atenção, reciprocidade, cooperação, elaboração/fantasia e desafio proposto. Verificaram-se diferenças entre todos os modelos tendo sido as educadoras MEM mais objetivas ao contrário das educadoras HS que tematizaram mais a relação, pois de acordo com os pressupostos do HS os adultos apoiam a criatividade da criança e estimulam a fantasia. As educadoras de ambos os modelos reagiram de forma mais adequada e com prontidão às observações e emoções das crianças do que as educadoras sem um modelo preferencial. De facto, em ambos os modelos é dada prioridade à interação entre adulto e criança e, como tal, ao interagir, o adulto vai estar mais atento às palavras que utiliza e

à própria entoação. Desta forma, também as educadoras MEM deram mais feedback positivo do que as educadoras sem modelo preferencial.

Na dimensão desafio, o item 3.5 que diz respeito ao interesse da criança durante a atividade, observa-se que é nas díades das educadoras não afiliadas a um modelo que as crianças revelam menos interesse e mais aborrecimento. Seria interessante explorar mais a agentividade das crianças nas díades para estudar se os sinais de desinteresse e aborrecimento se relacionam com o facto de as crianças serem mais ou menos ativas na atividade e a atitude do adulto de valorizar a ação da criança. De facto, de que modo as crianças são solicitadas para se envolverem mais e para se sentirem mais desafiadas?

É nas díades educadora sem modelo preferencial, em que a autoria do produto é com maior frequência atribuída ao adulto ou a ambos. Será que o envolvimento na tarefa está relacionado com a autoria do produto? Quando a criança age menos e vê mais o adulto fazer, tem um maior desinteresse? Será que a criança que é mais responsabilizada pela conceção e execução da construção se envolve mais e não se aborrece, nem dá tantos sinais de desinteresse?. O envolvimento tem sido definido de modo cada vez mais como dinâmico, sistémico e multidimensional incluindo dimensões cognitivas, emocionais e comportamentais (e.g., Veiga, 2013). Reconhecendo-se a necessidade de estimular o envolvimento dos sujeitos (Ladeiras, 2016) pelo impacto que este tem nas diferentes dimensões da vida da criança, entre elas, o sucesso académico, equaciona-se aqui o papel do educador como primeiro facilitador do envolvimento da criança nas diferentes esferas de ação em que atua.

De facto, no estudo, comparámos educadoras a trabalharem com um modelo construtivista – HS - em que a ação da criança sobre o que a rodeia é enfatizada (Hohmann & Weikart, 2003) e um modelo mais interacionista - MEM - em que o grupo, a participação e a interação são centrais (Niza, 1996; Folque, 2014). E ainda contamos com educadoras que não assumem uma afiliação num dado modelo, antes privilegiando princípios ecléticos de atuação pedagógica.

No nosso estudo, a dimensão *empatia* revela também atuação diferenciada das educadoras, segundo o tipo de afiliação. Verifica-se que as educadoras MEM, em

relação às educadoras que não têm um modelo preferencial, se revelam em média mais empáticas tanto na reação à criança, como no feedback. Assim, as primeiras reagem com maior prontidão e adequação às observações e emoções das crianças. O que nos podemos interrogar é de que modo os princípios do modelo valorizam comportamentos do adulto que os tornam mais responsivos. A questão da responsividade, dada a sua importância, merece uma reflexão mais aturada. De que modo, os princípios que sublinham a importância do outro e da participação da criança influenciam este comportamento? Sendo a participação da criança um traço distintivo dos modelos interacionistas (Sfard, 1998), este é um resultado a ser sublinhado.

A linguagem descontextualizada, isto é, as trocas que vão além do imediato, vivido ou literal, são importantes no desenvolvimento das crianças (Dickinson, 2001, Rowe, 2013). Na qualidade da comunicação, verifica-se que as educadoras afiliadas ao modelo HS tematizam mais a relação ou os aspetos pessoais do que as educadoras pertencentes aos restantes grupos. Tal é indicador da mobilização de saberes e experiências das crianças que, ainda que ancoradas na ação da criança, vão além desta. Um estilo comunicativo que inclui linguagem descontextualizada (evocando eventos e experiências da criança que ultrapassam o imediato), quer mobilizando passado, quer favorecendo a evocação do futuro tem impacto nas competências das crianças, por exemplo, nas competências de texto (Dickinson, 2001). Também as perguntas de conteúdo extravasam a situação real e imediata mobilizando saberes ou ativando pensamento. As educadoras sem afiliação a um modelo específico mostraram recorrer mais a este tipo de perguntas, favorecendo a mobilização de saberes e pensamento em simultâneo à ação, revelando uma maior atenção à componente concetual da ação da criança.

Já as educadoras MEM adotam um estilo comunicativo mais objetivo e funcional. Como vimos, ambos os modelos defendem a necessidade do desenvolvimento da criança nas suas diferentes dimensões – cognitiva, socioemotiva e física – distinguindo-se, no entanto, no modo como implementam os programas de desenvolvimento. Por hipótese, as diferenças encontradas nas atitudes das educadoras relacionar-se-iam com

os diferentes modelos: mais centrada na criança no modelo HS, mais centrada no grupo e na interação dentro do grupo no MEM.

A tematização enfatiza o mundo da criança e as suas vivências e representações e as educadoras HS permitem mais espaço a estas representações das crianças. De que modo este dado está de acordo com o modelo? De facto, os princípios deste modelo referem a escolha por parte da criança do que vai realizar e a reflexão acerca da mesma dando ênfase à aprendizagem ativa da criança. Como Lino (2014) refere, mencionando Epstein (2003), a criança ao planear algo está a escolher com intenção. Desta forma, a criança estará apta a falar sobre algo que ela própria experienciou e vivenciou e a educadora enfatiza esse lado individual da expressão das experiências da criança.

O facto de as educadoras do modelo MEM adotarem uma linguagem mais objetiva e funcional terá a ver com os princípios do modelo em que se valoriza a relação com o outro e com a comunidade através da partilha de experiências em que todos participam na vida democrática da sala e da instituição. Nos modelos sociocêntricos, valoriza-se a participação no grupo e a colaboração entre crianças e adulto-criança (Sfard, 1998). O desenvolvimento constrói-se na participação, acontecendo sempre em contexto numa dada comunidade.

Na dimensão *diretividade*, as educadoras MEM usaram mais sugestões e direção do que as educadoras sem modelo preferencial e mais ordens e ensino do que as educadoras HS. Tratando-se de uma atividade de construção, seria interessante triangular com a autoria do produto, pois verificou-se no nosso estudo que quando a autoria foi do adulto as educadoras tematizaram mais a relação ou aspetos pessoais; atuaram elas próprias deixando a criança observá-las. Por outro lado, quando a autoria foi da criança, o que se verificou mais no MEM, houve mais trabalho de equipa; mais feedback positivo; foram mais adotadas as sugestões das crianças; houve um discurso mais objetivo e funcional; houve mais perguntas reflexivas; foi dado mais tempo para a criança decidir o que fazer.

Na verdade, as sugestões são indicadores de respeito pela ação da criança (Pinto, 2017; Pinto, Fuertes & Sousa, 2017) já que, por um lado, lhe permitem decidir, mas decidir sobre o que o adulto emitiu. As sugestões poderão ser entendidas como uma estratégia

de trabalho na zona de desenvolvimento potencial da criança. Ao sugerir, o adulto apresenta à criança possibilidades sobre as quais ela terá que pensar e decidir. Diferentemente das ordens, as sugestões respeitam o espaço de decisão e ação das crianças e reconhecem os seus saberes “andaimando” a sua ação. Poderíamos evocar o conceito de andaimar (Vasconcelos, 2014; Wood, Bruner, & Ross, 1976) para situar as sugestões dos adultos na relação pedagógica.

As ordens são tidas como menos positivas no desenvolvimento da linguagem das crianças (McCartney, 1984). No entanto, não há estudos sobre o impacto de ordens em outras áreas de desenvolvimento. Quando o adulto ordena a realização de algo coarctando a exploração da criança, pois, orientando explicitamente a ação da criança, desvaloriza o que a criança estaria a pensar sobre determinado assunto ou determinada atividade. *Será que, quando existem ordens, o adulto pensa impedir a criança de agir para ele próprio e tomar as rédeas da ação? Será que o adulto se sente inseguro quando sente que perde poder ou terá a ver com o facto de dizendo como se faz está a ensinar a criança a fazer?*

Das variáveis demográficas analisadas destaca-se a variável idade das crianças. Às crianças mais velhas, são dirigidas mais sugestões e às mais novas enunciados mais diretivos. Parece-nos que este resultado é de salientar porque, por um lado, ilustra uma relação pedagógica centrada na criança e, por outro lado, sublinha a conceção de criança dos educadores. A criança a quem se sugere é reconhecida como agente e corresponsável pelo processo. As sugestões podem ser um indicador da construção de um estatuto participativo da criança na situação e nas decisões a serem tomadas. E essa dimensão de agentividade da criança tende a ser incrementada quanto mais velha é a criança. Por outro lado, a criança mais nova tende a ser mais dirigida pelo educador.

A criança ao aprender em contexto tem a capacidade e competência para comunicar e descrever o meio que a envolve. Tendo em conta que grande parte do seu dia é passado na escola, neste caso jardim de infância, cabe ao adulto contribuir para o desenvolvimento global da criança e torná-la cada vez mais participativa, pois a criança

ao ter “voz” tem a possibilidade de participar ativamente em todo o processo de ensino-aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008).

A criança ao participar ativamente em todo o processo e ao ser apoiada pelo adulto vai também sentir-se mais segura pois tem algum domínio sobre o espaço que a envolve permitindo-lhe que explore mais e interaja também mais. (Portugal & Luís, 2016).

Os resultados também indicam que o tipo de participação proporcionado à criança afetou a interação entre esta e a educadora. Quando a autoria do produto foi da criança o adulto encorajou-a mais, deu-lhe mais feedback positivo e respeitou o seu espaço e o seu tempo. Portugal e Luís (2016), citando Rogers (1961), referem que as crianças aprendem e portam-se melhor quando ao seu lado têm um adulto autêntico, por quem sentem empatia e confiança e que lhes dá reforço positivo. Desta forma, “... nos grupos cujos educadores apresentam estas qualidades, as crianças tendem a participar de forma mais ativa, resolvem mais problemas, colocam mais questões e envolvem-se mais na aprendizagem, com maior número de contactos oculares e níveis mais elevados de cognição e criatividade” (Portugal & Luís, 2016, p.69). Estes autores fazem também referência às três dimensões do comportamento do educador identificadas por Laevers (in Portugal & Luís, 2016) que são estimulação, sensibilidade e autonomia e que poderão ser facilitadoras do desenvolvimento global da criança. O educador que sugere várias ideias à criança e múltiplas formas de experimentação estimula o seu pensamento e a sua ação. Também o educador que respeita a criança e se preocupa com o seu bem-estar físico e emocional dando-lhe colo e atenção. Por último, a autonomia que permite à criança efetuar escolhas e resolver problemas.

Por fim, no estudo, é sublinhado o papel do educador como modelo de conversação: um modelo responsivo em relação às palavras e ação das crianças, esperando pelos tempos de reação da criança nas palavras e na construção, pela escuta ativa e consideração pela ação da criança.

Limitações e sugestões para futuros estudos

Esta investigação permitiu-nos comparar cinquenta e sete díades: onze educadoras sem modelo preferencial, dez educadoras do Movimento da Escola Moderna e oito educadoras do modelo HS. A primeira limitação decorre da escassez de participantes na amostra de educadoras que seguem um determinado modelo em Portugal. Adicionalmente, será também importante, no futuro, incluir uma amostra de educadoras que seguem outros modelos, nomeadamente o modelo João de Deus.

Nos próximos estudos seria importante realçar a importância da comunicação quer oral como as perguntas retóricas em que não são obtidas respostas, quer a proxémia como os gestos, os silêncios que tanto enriquecem a relação entre os indivíduos, não apenas dos adultos mas também das crianças.

Seria também interessante confrontar a análise dos vídeos com as conceções das educadoras, realizando, por exemplo, entrevistas às educadoras que participaram no estudo, para analisar percursos de formação, conceções de criança, de aprendizagem e do papel do educador.

Referências Bibliográficas

Afonso, A. B. (2000). *Valores da interrogação: um estudo linguístico*. Viana do Castelo: Centro Cultural do Alto Minho.

Anders Y., Rossbach H.G. & Kuger S. (2016). Early Childhood Learning. Experiences. In: Kuger S., Klieme E., Jude N., Kaplan D. (Eds.) *Assessing Contexts of Learning. Methodology of Educational Measurement and Assessment* (pp 179-208). New York: Springer, Cham.

Anders, Y. (2014). *Literature Review on Pedagogy, Literature Review for the OECD*, OECD, Paris.

Anders, Y., Rossbach, H.G. & Tietze W. (2016). Methodological challenges of evaluating the effects of an early language education programme in Germany. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 10(9), 1-18.

Apps, P., Mendolia, S., & Walker, I. (2012). The Impact of Pre-school on Adolescents' Outcomes: Evidence from a Recent English Cohort. IZA DISCUSSION PAPER 6971 disponível em <http://ftp.iza.org/dp6971.pdf>

Bairrão, J., & Vasconcelos, T. (1997). A Educação Pré-Escolar em Portugal. Contributos para uma perspetiva histórica. *Inovação*, 10, 7-19.

Barnett, W. S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. Retrieved [10-9-2017] from <http://epicpolicy.org/publication/preschool-education>

Barroso, I. (2015). *Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas das educadoras e das mães* (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Lisboa: Lisboa.

Barroso, I., Ferreira, A., Fernandes, I., Branco, M., Ladeiras, A., Pinto, F. B., Veloso, C., Brandes, H., Sousa, O., & Fuertes, M. (2017). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas das Educadoras e das Mães com crianças em idade pré-escolar. *Da Investigação às Práticas*, 7(1), 41-62.

Brandes, H., Andra, M., Roseler, W., & Schneider-Andrich P. (2012). *Does gender make a difference? Tandem study of a pedagogical activity of female and male ECE workers*. Paper presented on the international conference “Men in early childhood education and care”, Berlin.

Brandes, H., Andra, M., Roseler, W., & Schneider-Andrich, P. (2015). Does gender make a difference? Results from the German “tandem study” on the pedagogical activity of female and male ECE workers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(3), 315-327. doi:10.1080/1350293X.2015.1043806.

Breitenstein, S. M., Gross, D., Fogg, L., Ridge, A., Julion, W., & Tucker, S. (2012). The Chicago Parent Program: Comparing 1-year outcomes for African American and Latino parents of young children. *Res Nurs Health*, 35(5), 475–489.

Brummelman E., Thomaes S., Orobio de Castro B., Overbeek G., & Bushman BJ. (2014). “That’s not beautiful—that’s incredibly beautiful!”: The adverse impact of inflated praise on children with low self-esteem. *Psychological Science*, 25,3, 728–735.

Campos, M. H. (1997). *Tempo, Aspeto e Modalidade*. Porto: Porto Editora.

Campos, M. H. (1998). *Dever e Poder: um subsistema modal do português*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian/JNICT.

Cardona, M. (2008). Contributos para a História do Grupo dos Profissionais de Educação de Infância em Portugal. *Interacções*, 9, 4-31.

Cardona, M. (2011). Educação Pré-Escolar ou Pedagogia da Educação de Infância? Fundamentos e conceções subjacentes. *Nuances: estudos sobre Educação*, 20(21), 141-159.

- Cengiz, O. (2016). The Effect of Socioeconomic Status on Parents Dialogicality. *Creative Education*, 7, 676-686.
- Coelho, A. (2007). Repensar o campo da educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educacion*, 3(44), 1-10.
- Cross, T. G. (1989). Teacher talk in preschool settings, *Early Child Development and Care*, 52, 1-4.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations*. Paris: Ophrys.
- Dickinson, D.K. (2001). Large-group and free-play times: Conversational settings supporting language and literacy development. In D.K. Dickinson & P.O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language* (pp. 223-255). Baltimore: Brookes.
- Epstein A., & Hohmann, M. (2012). HighScope's Curriculum Content Areas and the KDIs. *HighScope Extensions*, 26(4), 1-11.
- Fernandes, I. (2015). *Será do género dos filhos ou dos pais? Estudo sobre o efeito do género das crianças na qualidade da interação, comunicação e atividade conjunta* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa: Lisboa.
- Ferreira, A. (2015). *Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas de educadores e educadoras com crianças em idade pré-escolar* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa: Lisboa.
- Ferreira, A., Barroso, I., Branco, M., Fernandes, I., Ladeiras, A., Osório, T., Pinto, F., Relvas, M., Veloso, C., Brandes, H., Sousa, O., & Fuertes, M. (2016). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas de educadores e educadoras com crianças em idade em pré- escolar. *Da Investigação às Práticas*, 6(2), 79-100.
- Fivush, R., Haden, C.A., & Reese, E. (2006). Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child Development*, 77, 1568-1588. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00960.x

Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, 5, 5-12.

Folque, M. (2012). Desenvolver a Qualidade em Parcerias (DQP) – um referencial com potencialidades múltiplas. *Cadernos de Educação de Infância*, 95, 14-19.

Folque, M. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Perspectiva Florianópolis*, 32(3), 951-975.

Fonseca, J. (1992). *Linguística e Texto/Discurso – Teoria, Descrição, Aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação

Fuertes, M. (2010). *Se não pergunta como sabe? Dúvidas dos pais sobre a educação de infância*. In 4.º Encontro de Investigação e Formação – CIED. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa.

Grize, J-B. (1990). *Logique et langage*. Paris: Ophrys.

Haden, C., Ornstein, P.A., Rudek, D.J., & Cameron, D. (2009). Reminiscing in the early years: Pattern of maternal elaborativeness and children's remembering. *International Journal of Behavioral Development*, 33(2), 118-130.

Haimovitz, K., & Corpus, J. H. (2011). Effects of person versus process praise on student motivation: Stability and change in emerging adulthood. *Educational Psychology*, 3, 595-609.

Harris, P.L. (2005). Conversation, pretense, and theory of mind. In J.W. Astington & J.A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (pp. 70-83). New York: Oxford University Press.

Hart, B., & Risley, T.R. (1999). *The social world of children learning to talk*. Baltimore: Brookes.

- Heckman, J., Moon, S. Pinto, R., Savelyev, P., & Yavitz, A. (2010). Analyzing Social Experiments as Implemented: A Reexamination of the Evidence From the HighScopePerry Preschool Program. *Quantitative Economics*, 1(1), 1–46.
- Hoff, E., Naigles, L. (2002). How Children Use Input to Acquire a Lexicon. *Child Development*, 73, 418-433.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88.
- Hohman, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hymes, D.H. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). London: Penguin.
- Johnson, J., Christie, J., & Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Boston: Pearson.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990) *Les Interactions verbales* (tome 1). Paris: Armand Colin.
- Klinzing, H. G. & Klinzing-Eurich, G. (1988). Questions, Responses, and Reactions. In J.T. Dillon (Ed.). *Questioning and discussion: a multidisciplinary study* (pp. 212-239). New Jersey: Ablex.
- Kuntay, AC., Nakamura, K., & Ates Sen, B. (2014). Crosslinguistic and crosscultural approaches to pragmatic development. In D. Matthews (Ed.) *Pragmatic Development, in First Language* (pp 317-342). Amsterdam: John Benjamins.
- Ladeiras, A. (2016). *Estudo Sobre as Diferenças Interativas e Comunicativas de Crianças em Idade Pré-Escolar com Pais e Educadores*. (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa: Lisboa.
- LBSE (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro.

- Lino, D. (2005). *Da Formação Escolar à Formação em Contexto: Um Percurso de Inovação para a Reconstrução da Pedagogia da Infância* (Tese de Doutoramento em Estudos da Criança). Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.
- Lino, D. (2014). A Qualidade do Contexto na Educação de Infância Perspetivada através da Escolha e do Envolvimento. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, 25(3), 137-154.
- Lino, D. (2016). Early Childhood Education: Key Competences in Teacher Education. *Journal Plus Education*, 15(special issue), 7-15.
- Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J. & Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41(1), 115-157.
- Mateus, M.H., Brito, A.M., Duarte, I., Faria, I.H., Frota, S., Matos, G., Oliveira, F., Vigario, & M., Villalva, A. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*, Lisboa, Caminho.
- McCartney, K. (1984). Effect of quality of day care environment on children's language development. *Developmental Psychology*, 20, 244-260.
- Niza, S. (1997). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa In Oliveira-Formosinho, J. (org.). (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.139-156). Porto: Porto Editora.
- OECD. (2006). *Starting Strong II: Early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância In Oliveira-Formosinho, J. (org.). (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.53-92). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular do MEM – Uma Gramática Pedagógica para a Participação Guiada. *Escola Moderna*, 18, 5, 5-9.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1(22), 81-93.
- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspetivas das crianças. *Educação Foco*, Juiz de Fora, 13(2), 9-29.
- Pinto, F. (2017). *Sensibilidade e Bom Senso – O Sentido das Relações entre Crianças e Adultos*. (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa: Lisboa.
- Pinto, F., Fuertes, M. & Sousa, O. (2017). Cartografia da comunicação e dos comportamentos interativos em díades com elevada ou baixa qualidade relacional.
- Portugal, G., & Luís, H. (2016). A atenção à experiência interna da criança e estilo do adulto – Contributo das escalas de empenhamento para a melhoria das práticas pedagógicas em educação de infância. *Saber & Educar*, 21, 66-75.
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture, and Activity*, 1.4, 209–229.
- Rowe, M. (2013). “Descontextualized Language Input and Preschoolers’ Vocabulary Development.” *Semin Speech Lang*, 34(04), 260–266.
- Salmon, K & Reese, E. (2016). The Benefits of Reminiscing With Young Children. *Current Directions in Psychological Science*, 25(4), 233-238.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.
- Sousa, O. C. (1996). *Construindo Histórias*. Lisboa: Estampa.

Sousa, J., & França, A. (2014). Que Avaliação na Educação de Infância? *Interações* (32), 40-53.

Sousa, O. (2015). *Textos e contextos*. Lisboa: Media XXI.

Spodek, B., & Brown, P. (2010). Alternativas curriculares em educação de infância: uma perspectiva histórica In B. Spodek (Ed.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp.193-223). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Swenson, S., Ho, G., Budhathoki, C., Belcher, H., Tucker, S., Miller, K., & Gross, D. (2016). Parents' Use of Praise and Criticism in a Sample of Young Children Seeking Mental Health Services. *Journal of Pediatric Health Care*, 30, 49-56.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância*. Lisboa, MediaXXI.

Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441-445.

Veloso, C. (2016). *Construindo com Pais e Educadores: Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas* (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Lisboa: Lisboa.

Vion, R. (2000). *La communication verbale: analyse des interactions*. Paris: Hachette.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Wahler, R.G, & Meginnis, K.L. (1997). Strengthening child compliance through positive parenting practices: What works? *Journal of Clinical Child Psychology*, 26 (4), 433–40.

Wood, D. J., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.

Xavier, M. (2008) Porque necessitamos de um modelo bioecológico-transaccional para pensar o futuro? *Cadernos de Psicologia Social*, 2, 117-123.